« Trouver sa place ». La spatialité négligée dans les relations d’enquête avec les enfants

Baptiste Besse-Patin et Fanny Delaunay // 25.01.2021 (le surlignage indique des parties en chantier)

# Introduction

[jour 1, 12h28. Trois filles se poursuivent dans la cour du bas entre le self et le gymnase avant de prendre un couloir et rejoindre le réfectoire. Elles jouent dans les feuilles, comme d’autres enfants avant elles. Alors que je m’installe sur un perron pour écrire, deux filles font de même, se poursuivent et viennent me voir en traversant la cour. Notre discussion est rapide à propos de ma présence et de ce que j’écris.
12h30. À un moment, Sandrine (la directrice) sort par la porte du self et interpelle mes voisines : « Hé ho, qu’est-ce que vous faites tous seuls dans la cour, sans adultes ? » Elle hésite à s’approcher en faisant mine de s’avancer avant de m’apercevoir quand je lève le bras, et de s’excuser alors que j’en fais de même pour la situation prêtant à confusion.]

En guise de préambule, cette courte séquence, lors d’observations dans un accueil périscolaire, est une façon d’illustrer les problématiques abordées dans cet article. Manifestement, le poste adopté pour écrire quelques notes n’était pas une place adéquate pour observer les pratiques ludiques enfantines sur le chemin du réfectoire. Assis ou à hauteur d’enfants, et à distance des adultes, générant un petit attroupement le cachant, l’observateur a provoqué un écart à une règle d’usage des lieux qui lui était inconnue. Se retrouver ainsi en défaut n’a pas eu de conséquences particulières, si ce n’est d’entamer par la suite une plus longue discussion avec la directrice à propos de l’organisation spatiale de l’accueil périscolaire [13h48]. Dans un autre contexte, lors d’un entretien collectif, la discussion autour des pratiques récréatives des enfants au sein de l’espace public révèle cette même dimension.

Enquêtrice : Et vous jouez où ?
Chaïma (10 ans) : Ça dépend.
E. Ça dépend de quoi ?
C. Ben ça dépend si on a le temps ou pas.
E. : Quand as-tu le temps ?
C. : Ben le weekend et les vacances.
E. : Et quand tu n’as pas le temps ?
C. : Le soir on fait des trucs avec maman.
E. : Et quand tu as le temps, tu joues où ?
C. : Souvent en bas de chez moi ou au petit parc à côté.
E. : Et quand tu as le temps ?
C. : Je vais au grand parc et puis je vais ailleurs aussi.
E. : Et c’est où ailleurs ?
C. : Des fois on va aux carrés roses, des fois on va à la dalle Prévert et des fois au moyen parc.
E. : Le moyen parc ?
C. : Oui, à côté de chez elle (en montrant une des enfants).

(Extrait d’entretien collectif avec des enfants âgés entre 9 et 11 ans, 2014)

À plusieurs égards, cet extrait témoigne des marges de manœuvre qu’investissent les enfants dans un monde adulte qui serait celui de l’aménagement urbain à travers la dénomination des lieux explorés. Les termes de l’échange mettent en exergue une appropriation des lieux et une codification des pratiques (sociales, récréatives, temporelles et spatiales). On retrouve ici un « territoire de l’enfance » (Roucous, 2006) dont la compréhension ne peut se faire sans se mettre à leur hauteur. Si les enfants donnent un sens spécifique aux espaces publics qu’ils fréquentent, on peut alors supposer qu’il en va de même pour l’ensemble des espaces vécus, y compris les « scènes » (Goffman, 1973) où se déroulent l’enquête. La « scène » renvoie aux lieux, aux décors et à des significations sociales spécifiques, intégrant le positionnement spatial des personnes coprésentes ou non.

Suite à des « inconforts méthodologiques » (Sarcinelli, 2015 ; Boumaza & Campana, 2007) et à l’analyse réflexive de nos scènes d’enquête, nous discuterons des « bricolages » adoptés pour réaliser la collecte des données et, par ailleurs, mettre en avant un versant peu exploré de la recherche. Après avoir ébauché un état actuel des travaux méthodologiques, nous présentons les deux enquêtes doctorales sur lequel s’appuie notre article avant d’explorer, plus en détails, leurs « zones grises » (Namian & Grimard, 2016) pour en tirer une « ficelle » (Becker, 2002) supplémentaire en redonnant son heuristicité à une dimension négligée : la spatialité. Revenir sur les situations d’inconforts vise à prémunir la.le chercheur.e qui se prépare à aller sur le terrain et contribuer ainsi à la littérature méthodologique consacrée aux enquêtes auprès des enfants et des jeunes en particulier.

# L’appréhension des lieux de l’enquête

## Un consensus ethnographique

Sans conteste, on ne peut que souligner le développement conséquent des recherches françaises sociologiques portant sur les enfants et l’enfance à travers des dossiers de revue (Daverne-Bailly & Vari, 2020) et des ouvrages finalisant des enquêtes collectives (Lahire, 2019). Qui plus est, ces travaux s’accompagnent de réflexions méthodologiques (Garnier & Rayna, 2017 ; Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2018 ; Depoilly & Kakpo, 2019 ; Pagis & Simon, 2020) qui viennent compléter utilement l’unique manuel existant de ces dernières années en langue française (Danic et al. 2006). Ces récentes publications témoignent de la vitalité d’un domaine de recherche, la sociologie des enfants et de l’enfance, qui, jusque dans les années 1990, restait encore confidentiel (Sirota, 2010, 2017).

S’il reste de nombreux débats méthodologiques, un consensus semble largement partagé autour de l’ethnographie comme voie d’accès principale pour étudier les pratiques sociales des enfants et des jeunes, en immersion dans leurs mondes sociaux (Eder & Corsaro, 1999 ; James, 2001). Contrairement à d’autres orientations disciplinaires et études *sur* les enfants, elle était – et est encore – le moyen privilégié d’enquêter *avec* ces derniers pour en approcher leurs pratiques, leurs points de vue et leurs représentations du monde social (Mayall, 2007). En s’attardant sur leur quotidien, les jeux et d’autres pratiques du folklore, les relations électives entre pairs, leurs rapports à la famille, à l’école ou au travail, l’ethnographie a ainsi permis de décaler le regard de ce que les adultes « font » aux enfants vers « ce que les enfants font » et « ce qu’ils font de ce qu’on leur fait » (Montandon, 1998).

Dernièrement, et dans la continuité d’un premier ouvrage méthodologique sur l’ethnographie (Lareau & Shutz, 1996), Harvey & Lareau (2020) reviennent sur leurs enquêtes de terrain respectives auprès d’enfants pour aborder des « modalités concrètes », rarement discutées, lors de recherches auprès d’enfants et, en particulier, pour en relever les défis « accrus » qu’elles posent par rapport aux enquêtes ordinaires. Pour les deux chercheur·e·s, la « flexibilité », la « réflexivité » et la « persévérance » sont les principaux moyens pour maintenir un « équilibre » et « marcher sur le fil » (*walking the tightrope*) durant plusieurs étapes de l’enquête (l’accès et l’entrée sur le terrain, le consentement, le respect des prescriptions) d’une part. Et, d’autre part, pour établir, au quotidien, et conserver, sur le long terme, une relation d’enquête où s’entremêlent des rapports d’âge, de sexe, de classe ou de « race » qui est redoublée par les interaction avec les enfants et les adultes (parents, enseignant·e·s). Si l’on retrouve l’habituelle problématique de la « distance sociale » (ou proximité) aux enquêté·e·s (Bonnet, 2012), elle ne peut être résolue de façon univoque pour Harvey & Lareau (2020, p. 23) :

*It is tempting from such experiences to conclude that social proximity – or « insider status » – can assuage all research difficulties. But as situations vary the salience of identities (Ridgeway, 2011), establishing and maintaining an insider status over the course of ethnographic fieldwork is untenable and problematic (Dwyer and Buckle, 2009)[[1]](#footnote-1).*

En d’autres termes, la relation d’enquête n’est jamais établie de façon certaine. Selon les situations, les identités affichées ou la saillance des appartenances sociales sont fluctuantes et peuvent rester imperceptibles ou devenir remarquables, voire problématiques. Il reste à étudier comment la prise en compte des usages spatiaux socialement contrastés peuvent aider à trouver cet équilibre et « marcher sur le fil » que Harvey & Lareau (2020) promeuvent.

## Reconsidérer la spatialité : de l’objet au cadre ?

La « redécouverte » des enfants et de l’enfance par les sciences sociales a conduit à un renouveau des analyses des lieux de vie des enfants (Lehman-Frisch & Vivet, 2011). Une grande diversité d’espaces ont été investigués ces dernières années, que ce soit au sein des institutions qui leurs sont dédiées (Delalande, 2001 ; Presse-Bassin, 2019), à leur domicile (de Singly, 1996 ; Clevarec, 2009 ; Guyavarch, 2016) ou de la chambre en particulier (de Singly, 2006 ; Perrot, 2009 ; Glevarec, 2010 ; Long, 2013 ; Renoncia, 2013 ; Roucous, 2015 ;), et plus largement, des espaces urbains qu’ils peuvent fréquenter (Danic et al., 2010 ; Authier et Lehman-Frisch, 2012 ; Danic et al., 2010 ; Rivière, 2014 ; Delaunay, 2018) ou de leur mobilité (Depeau, 2003 ; Esterle-Hebidel, 2003 ; Tsoukala, 2007 ; Legendre, 2010 ; Oppenechaïm, 2010).

Si ces travaux ont largement participé à documenter les usages socio-spatiaux des enfants, le rôle des lieux dans le dispositif d’enquête est rarement exploré. Ce point est toutefois évoqué rapidement par Danic et al. (2006, p. 104) pour qui le « cadre extérieur détermine en partie le déroulement de l’entretien » et que « les situations commandent des rôles et des conduites spécifiques », d’autant plus que les enfants […] se révèlent sans doute plus perméables aux différentes situations, qu’elles soient vécues dans leur expérience ou remobilisées par l’enquête ». Et, à notre connaissance, l’article de Blanchet & Blanchet (1994) est un des rares à mettre en évidence les incidences de la scène de l’enquête sur la récolte des données par entretien auprès des enfants dans la salle de classe, le bureau du médecin et la cour de récréation.

De façon plus générale, avec les appels aux dévoilements des « incidents méthodologiques » et des « bricolages » opérés sur le terrain (Boumaza, 2007), on peut espérer que ces aspects, sur lesquels les chercheur·e·s sont peu prolixes, seront mieux partagés par la suite. En effet, comme le rappellent Namian et Grimard (2016, p. 11), « une analyse plus systématique des zones grises de l’observation peut alors induire des effets de connaissance non négligeables. Elle peut permettre d’entrevoir de plus près, à partir de l’interaction du chercheur avec les acteurs du terrain, comment prennent forme et se matérialisent certaines tensions et contradictions sociales plus globales ». En ce sens, nous nous proposons d’explorer plus en détails ces incidences et, notre contribution s’inscrit au croisement de ces filiations de l’ethnographie et des géographies de l’enfance. Il s’agit de présenter une « ficelle » (Becker, 2002) supplémentaire élaborée à partir de nos expériences de terrains et des difficultés éprouvées dans le cadre de recherche au sein d’accueils de loisirs mais portant sur des objets différents.

# Des objets différents pour un lieu commun

Tou·te·s deux formé·e·s à l’ethnographie « sur le tas », sans formation sociologique ou anthropologique spécifique, nous avons aussi bénéficié d’une familiarité liée à des appartenances professionnelles au monde de l’animation socioculturelle pour accéder plus facilement à des accueils de loisirs. Pour autant, nous n’avons eu de cesse d’interroger les outils et nos postures dans la mesure où nos intérêts scientifiques s’appuyaient sur ces implications, parfois antérieures, et de reconstruire une forme d’objectivation pour conduire nos enquêtes à une distance relative (Agier, 1997).

Les deux enquêtes prennent place dans des accueils de loisirs -- ou ALSH selon la dénomination réglementaire --, anciennement appelés « centres de loisirs » ou « centres aérés ». Ils représentent la principale institution d’accueil collectif présente dans un tiers des communes françaises (Injep, 2019) où sont accueillis des enfants à partir de 3 ans jusqu’à 12 ans ; ce qui en fait un des espaces de vie de cette classe d’âge en dehors des temps scolaires, souvent dans les mêmes locaux. Les enfants y sont encadrés par de jeunes adultes, majoritairement diplômé·e·s du BAFA (Lebon, 2009). Cette activité constitue, le plus souvent, un « petit boulot » complémentaire pour des étudiant·e·s qui se destinent à d’autres métiers (social, éducation, santé) (Pinto, 2008).

Dans le cadre de nos recherches respectives, les ALSH ont deux statuts différents. Pour la première, ils sont le moyen d’accéder à un groupe d’enfants de façon régulière en vue de mener un ensemble d’entretiens dans la perspective de comprendre leurs pratiques de l’espace public (Delaunay, 2018). Pour l’autre, c’était l’objet d’étude principale pour appréhender le loisir contemporain dit « collectif » ou « organisé » des enfants et des jeunes et leurs pratiques ludiques (Besse-Patin, 2019).

## Une enquête *dans* des accueils de loisirs

L’enquête visait à interroger les motifs des écarts d’usages au sein des espaces publics récréatifs, mettant en tension les modalités de conception et de gestion urbaine des adultes face à l’appropriation qu’en font les enfants. Investir un ALSH était d’abord une opportunité d’accéder à un cadre et une organisation sociale qui, de prime abord, semblait éloignée du formalisme de l’institution scolaire. Derrière ces murs, les enfants y seraient plus autonomes, et donc plus à même d’échanger avec un adulte sur ses pratiques urbaines. En écho avec les travaux de Blanchet (1994), leurs paroles y seraient alors moins contraintes.

Pendant cinq semaines de vacances à des périodes différentes, j’ai pris part à des accueils de loisirs situés sur deux terrains différents : le quartier Villette 4 Chemins à Aubervilliers (93) et le grand ensemble de la Grande Borne à Grigny (91). Je mobilisais un statut d’intervenante extérieure pour animer des ateliers le long d’une semaine autour de « jouer et la ville ». En tout, ce sont 46 entretiens auprès d’enfants qui ont été effectués et ils ont été outillés avec différents supports (carte mentale suivis d’entretiens individuels, parcours commentés photographiés et entretiens collectifs, itinéraires sur image aérienne au 1/4000e). Ces entretiens ont été adossés à plus d’une soixantaine de jours d’observation dans les espaces publics et récréatifs adjacents du quartier. Par ailleurs 23 entretiens avec des acteurs et actrices de la maîtrise d’ouvrage publique en charge des espaces publics ont été réalisés, sur une période de deux ans et demi.

## Une enquête *sur* les accueils de loisirs

La deuxième recherche doctorale se proposait de mieux comprendre les pratiques ludiques des enfants et des animatrices dans les accueils de loisirs à partir d’une analyse « par le bas » de leur quotidien reposant sur des observations directes. Via un réseau d’interconnaissances tout en utilisant le statut privilégié d’étudiant, j’ai pu accéder à plusieurs centres de loisirs et séjours de vacances pour mener une « ethnographie multisituée » (Marcus, 2010 [1995]). En tout, sept ACM ont été investis le temps d’un séjour ou d’une période de vacances, pour une durée totale de 100 jours d’observation cumulés, soit environ 1 200 heures qui ont générées plus de 1 300 pages de données retranscrites.

Dans le cadre contraint de cet article, seront essentiellement citées des observations réalisées dans un accueil périscolaire de la banlieue toulousaine situé dans une école accueillant une population enfantine contrastée socialement. Les observations se déroulaient avant et après le temps scolaire et à la pause méridienne. Un autre terrain…

Dans la suite de l’article, et parmi la somme des données collectées de deux enquêtes aux emprunts ethnographiques, nous avons retenu des situations relativement courtes et expressives, mais aussi les plus compréhensibles avec un minimum d’éléments contextuels, qui mettent en avant la spatialité et ses effets sur la conduite de l’enquête.

# Se rapprocher des enfants…

## La place d’un adulte différent

[jour X] 12h18. Me voyant écrire assis au milieu de la cour, la fille au carnet vient me voir. Manel m’explique qu’elle écrit dans son « carnet secret ceux qui se moquent de moi ou de sa chanson » et « ce sont toujours les mêmes », mais aussi « ses amoureux ». Comme il est « secret », elle le montre « même pas à sa mère ». Elle a déjà pas mal de prénoms inscrits et certains sont à la fois « moqueurs » et « amoureux ». Enfin, demandant des informations « pour mon carnet secret », elle m’explique son jeu précédent où ce n’était pas un zombie, c’était le « monstre qui dévorait les gens pendant les jours de pleine lune ». Par contre, c’est bien elle qui racontait l’histoire à ses copains qui la mimaient.

Se placer au milieu des courses-poursuites, s’asseoir par terre, parfois dans un bac à sable ou les pieds trempés dans une flaque, a été la voie privilégiée pour recueillir des informations auprès des enfants sur leurs pratiques ludiques. Sans originalité, je suivais les propositions de Mandell (1988) après sa recherche dans un accueil préscolaire, en endossant un rôle « le moins adulte » (ou de « moindre adulte ») et en utilisant comme stratégie principale de « laisser venir les enfants », ainsi que le suggèrent Danic et al. (2006, p. 115). En résumé, il s’agissait de construire une distance avec les signes d’une adultéité dans les façons de se tenir physiquement (Corsaro, 1997 ; Waty, 2017), de s’adresser aux enfants ou de poser des questions (Mandell, 1998), dans mes actions centrées sur l’écriture (Thorne, 1993) ou encore l’objet de ma présence, à savoir « à quoi jouent les enfants », qui pouvait rendre « étrange » (Pollard & Filer 1996, p. 294) ma démarche et provoquer une aide de la part des enfants.

[jour 1] 11h39. Quelques enfants m’ont déjà aperçu. « Nouvel animateur ? » bredouille le premier qui ose s’approcher du banc où je suis assis, et je réponds par la négative avec un sourire : « Étudiant ». À côté, les grands se jettent gants et bonnets grâce à leur élasticité. Ils tirent comme des pistolets ou des élastiques en caoutchouc. Des enfants attendent devant la salle en préfabriqué. Peu après, la porte s’ouvre avec une animatrice, une caisse remplie de matériel dans les mains, et elle la dépose à côté du préau.
[jour X] 11h32. Dans la cour, il y a déjà quelques enfants. Les premiers me saluent : « Monsieur des jouets, monsieur des jouets, qu’est-ce que vous avez écrit ?
-- Bah rien, je viens d’arriver. »
Une autre fille s’approche et me pose la même question. Après la même réponse, elle me présente un de ses chants : "‘Si tu perds, tu auras un gage', ‘un, deux, trois, salade à la banane'". Ce sont des jeux chantés et tapés avec les mains… Elle entame une partie avec sa voisine qui était à côté de nous et qui la regardait. Comme elle voulait lui montrer une autre version, elles essayent ce jeu de mains devant moi.

Ces deux courtes séquences tirées du même accueil périscolaire de Roseraie, à quelques jours d’observations d’intervalle, dénotent l’adoption, au fur et à mesure, d’une place particulière. Révélatrices, les premières questions rencontrées sur plusieurs terrains témoignent aussi d’une habitude certaine des enfants à rencontrer de « nouvelles têtes », à cause des remplacements ponctuels ou du renouvellement régulier des équipes d’animation. Quelques jours plus tard, la confusion n’est plus possible et les dénominations enfantines marquent la différenciation des autres adultes présents par l’intermédiaire d’un surnom (Fine 1987 ; Corsaro, 1997, p. 29), bien aidé par la taille de l’écriture dans mon carnet.

[insérer photo ?]

[jour X] 12H47. Dans le couloir, Selim et un groupe de filles utilisent le rangement à manteaux pour se cacher et pouffent de rire. Je suis invité par un doigt sur la bouche à ne rien voir et ne rien dire. Je continue ma route en opinant discrètement.

Comme en atteste cette autre vignette, la distanciation concernait tout particulièrement le « rôle disciplinant » des autres adultes (Fine & Sandstrom, 1988 ; Lignier, 2008) en me refusant de relever les infractions aux « règles de vie », voire en me rendant complice de quelques incartades. Par ailleurs, je renvoyais systématiquement les demandes d’autorisation des enfants vers l’équipe d’animation, signifiant par la même occasion, une absence de pouvoir, même minime. C’était la façon d’approcher des pratiques ludiques, dont certaines sont jugées déviantes -- les « bétises » -- par les animatrices ou d’autres personnes de l’encadrement. Un dernier signe d’acceptation résidait dans la continuation des actions entreprises, malgré mon passage ou ma présence devant une bataille rangée de Kapla (XX) ou des histoires scatologiques agrémentées de « gros mots » (jour 2, 13h10) tout en garantissant la protection des informations et de leur non-divulgation (XX). Si j’étais proche des actions engagées, j’en restais à la périphérie quant à ma participation ; à la différence de Fanny Delaunay.

Pour accéder aux deux ALSH, j’avais le statut d'"intervenante extérieure » proposant un atelier « jouer en ville » ce qui, de prime abord, était l’occasion de se démarquer des autres animatrices et de se prémunir de leur intervention sur le déroulement de l’enquête. Pour autant, cela s’est révélé délicat face à la régulation des relations et des conflits entre les enfants ou la gestion des séquences qui rythmaient le quotidien de la structure (temps de la cantine, protocoles de rangement de la salle, etc).

J’avais donc choisi d’être « l’animatrice gentille », celle que les enfants doivent « accompagner pour la réalisation de ses exercices ». Par animatrice « gentille », est entendu celle qui fait de l’enfant un référent lui reconnaissant de véritables compétences dans la gestion des lieux (rangement, rythmes, etc) mais aussi dans l’organisation des rapports sociaux. La formule « aider à faire ses exercices » était employée lors de la présentation des ateliers. L’enjeu était alors d’atténuer le plus possible le rôle de *leader* selon la classification[[2]](#footnote-2) de Fine (1999) en vue de tendre vers celui de *friend.* Dès lors, autant que possible je n’intervenais pas lors de conflits et le cas échéant les formules visant à détourner l’objet du débat ou le transfert de sa gestion par une tiers été réalisé. Par ce biais, la position de Brougère (2006) visant à prendre ses distances face à l’adulte responsable, était recherchée. Malgré les précautions prises, l’enquête s’est parfois retrouvée en situation d’impasse.

[jour 1] 10h17. Jessica (10 ans) m’interpelle pour me dire que Leïla (8 ans) « copie » son dessin. Leïla rétorque que « ce n’est pas vrai, je regarde juste ce qu’elle fait ! « . « Si, tu copies ! répète Jessica ». Les deux me fixent et me demandent implicitement de réagir. En guise de réponse, je souligne que peut-être que les deux dessins se ressemblent parce que les mêmes espaces sont fréquentés. Interloquées, les filles se remettent à dessiner et les discussions autour de la table reprennent.

Entretien carnet de terrain – Atelier cartes mentales – Aubervilliers

## L’impasse du bureau

Lors de mon arrivée à l’accueil de loisirs de Grigny, j’ai été déstabilisée par la distribution des salles où aucune n’avait de fonctions spécifiques et différentes activités coexistaient en permanence, à l’inverse de ce que j’avais pu connaître lors de mes expériences antérieures. Demandant à la directrice de m’indiquer un espace disponible sans adulte pour y échanger avec les enfants, elle me proposa machinalement son bureau. Sur le moment, je n’ai pas réagi et ce lieu me semblait alors opportun pour des confidences. Pour un premier entretien, j’y invita Mamadou[[3]](#footnote-3), 9 ans, qui faisait preuve d’une grande aisance à discuter avec les adultes, même envers la nouvelle intervenante que j’étais, et qui était reconnu comme *leader* au sein du groupe.

Enquêtrice : J’ai quelques questions à te poser, pour comprendre ton dessin, tu veux bien m’expliquer ?

Mamadou : Oui.

E. : Tu as quel âge ?

M : 8 ans.

E. : Tu viens depuis quel âge au CVS ?

M : Depuis que j’ai 6 ans.

E. : Tu peux me dire qui je suis et pourquoi nous sommes ensemble ?

M : Oui.

E. : Je suis qui ?

M. : Tu es une animatrice.

E. : Et tu sais pourquoi je te pose des questions ?

M. : Oui.

E. : Pourquoi ?

L’enfant bascule ses jambes dans le vide et semble éviter mon regard.

E. : Tu as une idée ?

M. : Pour savoir où on joue.

E. : Et, est-ce que tu as des frères et sœurs ?

M. : *Silence* Oui.

E. : Ils ont quel âge ?

M. : Mon frère, il a 12 ans et j’ai une sœur.

E. : Et tu joues avec eux ?

M. : Des fois.

E. : Vous jouez à quoi ? *L’enfant est très mal à l’aise.*

E. : Vous jouez à quoi ?

M.: À plein de jeux.

E. : Elles te dérangent mes questions Mamadou, tu peux me le dire. Tu sais, il n’y a pas de problème.

M. : Je sais.

E. : Bon vous jouez dehors ?

M. : Oui.

E. : Vous jouez où ?

M. : Des fois au Ménisque, au Méridien et devant chez moi.

E. : C’est où chez toi ?

M. : C’est à la Serpente.

E. : Tu m’as dit vous jouez à quoi ?

Silence.

E. : Vous faites quoi ?

Silence.

E. Vous jouez à quoi ?

Silence.

M. : À chat.

E. : Est-ce que vous jouez dehors ?

M. : Oui.

Extrait d’entretien avec Mamadou 9 ans – Difficultés à soutenir une conversation en face à face dans avec un adulte, dans une pièce à l’écart y compris pour les « leaders » (configuration spatiale 1 dans les schémas ci-dessus).

Pour le moins déstabilisant, l’échange s’est avéré haché et a pris une forme d’interrogatoire, à sens unique devant les réponses lapidaires. Mamadou avait le regard fuyant, baissait sa tête et fixait le sol, il balançait sans interruption ses jambes dans le vide et glissait ses mains sous ses cuisses. De longs silences s’installaient… Entre le rôle adopté et le lieu de l’entretien, la situation était confuse et, malgré un consentement formulé, il semblait y avoir un risque de rupture dans la relation de confiance recherchée. Finalement, il aurait sûrement été plus pertinent de demander à Mamadou où il souhaitait raconter son dessin.

À plusieurs égards, cet échange rappelle la variété des asymétries entre enfants et adultes dont le « bureau de la directrice » peut matérialiser toute l’autorité chez les enfants (LSEN, 2020). Quelle que soit la personne ou la raison, l’invitation devient une convocation derrière une porte, même ouverte, et un imposant bureau qui appellent des réprimandes voire une punition. Dit autrement, les réticences, silencieuses et corporelles, de Mamadou sont manifestement liées au contexte de l’entretien ou à la « régionalisation des représentations » (Blanchet et al., 1992). En plus du lieu, ce rapport de pouvoir peut être renforcé par des rapports de classe et de genre. Comme le souligne Octobre (2004, p. 35), « les plus forts échanges se rencontrent dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement […] ceux qui discutent moins fréquemment se recrutent parmi les familles d’employés et d’ouvriers non qualifiés ». De plus, l’entretien renvoie à des compétences linguistiques que les filles maîtrisent mieux que les garçons et plus encore lorsque sont abordées les pratiques (Vanhée, 2010, p. 3). Enfin, en écho à Blanchet & Blanchet (1994), John M. Davis (1988) pointe que les « activités » employées comme support à la conversation(ici, les cartes mentales) renvoient à des outils scolaires, appris par les adultes, peuvent limiter les expressions des enfants.

## Des entretiens en itinérance

Après cet « incident » et forte de ces mises en garde, j’ai choisi de mobiliser une variété d’outils dans différentes situations tout en considérant les enfants comme un groupe hétérogène. De ce fait, afin de disposer de scènes propices à des observations et d’échanges en dehors de l’atelier prévu, j’accompagnais les enfants lors des sorties (piscine, patinoire, cinéma, etc), pendant lesquelles les déplacements étaient l’occasion d’échanger sur leurs pratiques extérieures et de les questionner sur des éléments *in situ* ou de recueillir des éléments biographiques (Augoyard, 1979). Il en allait de même lors des temps moins encadrés tels que le goûter ou les « temps calmes ». Pour mener à bien les entretiens, différents lieux ont été investis dans l’ALSH d’Aubervilliers.

Ici, les enfants étaient répartis dans des groupes d’âge (« petits » avant 7 ans, « moyens », jusqu’à 9 ans et « grands ») disposant chacun d’une salle. Chaque année, les salles étaient aménagées avec les enfants : un nom, des décorations, l’installation des espaces de jeux… était défini collectivement. À ce titre, les « salles » peuvent être considérées comme un environnement que les enfants contribuaient à construire, une particularisation des espaces (Roucous, 2006), où pouvait se confondre appropriation spatiale et sociale des lieux. *A priori*, ces « salles » étaient des lieux familiers où les enfants s’étaient établis, sur lesquels ils pouvaient intervenir et maîtrisaient. Par ailleurs, en groupe ou attroupés selon leurs affinités, atténuait cette situation de confrontation avec un adulte. La présence des autres enfants a eu pour effet d’affaiblir les asymétries entre la chercheure et les enfants (Einarsdóttir, 2017 ; Simon, 2020).

À l’intérieur de ces salles, l’intervenante était en quelque sorte invitée, une personne extérieure qui devait trouver la place idoine. De ce fait, il était recherché un endroit qui les laissaient au sein du groupe tout en leur permettant d’échanger de façon plus individuelle ; selon le protocole d’une part et pour des conditions d’enregistrement d’autre part.

[Plan de la salle et configuration des scènes (?)]

Dans une des premières scènes, les enfants et la chercheure étaient installés à l’écart du groupe, dans un espace périphérique. Les échanges limités amènent à poursuivre l’itinérance. [références ? Thomson ?]. Les phrases étaient courtes et les propos peu fluides.

Conservant l’idée de séparer l’enfant interrogé des distractions et influences que peuvent exercer les pairs de par leur présence immédiate (voir Buckingham, 1991), le choix d’échanger avec l’enfant dans la même salle, mais en retrait par rapport au reste du groupe a été opéré. Toutefois, cela avait pour effet de générer une rupture dans le cours de l’ action, introduisant une forme de solennité. Les échanges deumeuraient moins francs qu’à d’autres moments. Enfin, lors du dernier essai, ils ont été entretenus interrogés depuis leurs espaces d’activités, à leurs côtés et hauteur, laissant l’enfant entouré de ses ami·e·s.

Enquêteur : Tu joues à quoi avec eux dehors ?

Fleur : Je joue dans le parc avec eux.

E. : Hum.

F. : Mais des fois ma grande sœur elle n’est pas là, parce qu’elle reste à la maison.

E. : Et quand tu vas dehors, tu y fais quoi ?

F. : Je joue.

E. : Tu joues qu’avec tes frères et sœurs ou tu joues avec des copains et des copines ?

F. : Des fois je joue avec mes copains et mes copines.

E. : Et tu joues quand ?

F. : Quand il fait un peu beau et je rentre quand les lampadaires ils sont allumés.

E. : Et tu joues où alors ?

F. : Des fois je joue devant chez moi, des fois je joue dans le parking derrière chez moi. Y a une petite aire de jeux à côté où…

E. : Où ?

F. : Soit derrière chez moi, devant chez moi ou sinon y a un peu, dans y a un petit jeu à côté et je ne vais que là.

Extrait d’entretien avec Fleur 8 ans – Facilités de prise de parole face à l’enquêteur, entretien réalisé aux côtés des autres enfants (configuration spatiale 2 dans les schémas ci-dessus).

Si les échanges se sont révélés plus longs et assurés, ils restaient soumis aux avis -- approbateurs ou non -- des voisin·e·s de table qui n’hésitaient pas à intervenir, soit pour répondre à la place soit pour contredire les propos tenus.

Enquêtrice : Est-ce qu’il y a des endroits où tu ne vas pas jouer ?

Sabrina : Oui !

Sirisse : Où ?

Sa. : Derrière chez moi à l’Éclipse.

E. : Et pourquoi ?

Sa. : Parce qu’il y a trop de gens et après je vais, ils vont, ils vont venir.

Si. : À l’Ellipse, t’as pas le droit à l’Ellipse, tu dois être avec Rayan.

E. : Et pourquoi ?

S. : Parce que maman elle trouve que c’est trop loin mais je joue quand même à l’Ellipse.

Extrait d’entretien avec Sabrina et Sirisse, 8 ans – Rectification des propos par les autres enfants présents (configuration spatiale 3 dans les schémas ci-dessus).

D’abord perçue comme une contrainte, la présence des autres enfants a permis d’affaiblir l’asymétrie avec « l’intervenante gentille » que j’étais et a confirmé l’utilité d’un rapprochement physique. Par ailleurs, les interventions des autres enfants ont été une opportunité pour croiser des informations et de préciser les propos, tout en provoquant des approfondissements sans que j’en sois à l’initiative. Les entretiens étaient alors moins directifs, les questions plus ouvertes, les échanges n’en ont été que plus longs et plus aisés et donc producteurs de données.

Toutefois, cette configuration conduit à une remise en cause de la posture du chercheur auprès des enfants. Indirectement, il se retrouve pris à partie au sein de conversation où se joue des rapports de domination propre à la relation des individus (Horgan, 2016) d’autant plus lorsque les enquêtés sont issus de la même fratrie, comme en rend compte l’échange entre Lyndsey et Chris de trois ans la cadette.

Enquêteur : Et est-ce que tu joues avec eux ?

Lyndsey : Euh…

Louane : Elle joue qu’avec Chris.

Lyndsey : Je joue avec Chris et avec mes sœurs.

Extrait d’entretien avec Lyndsey, 10 ans et Louane 8 ans. – Intrusions des frères et sœurs dans le propos des cadets et actualisation du propos de ces derniers.

L’entretien avec les enfants suppose donc une adaptabilité constante de l’enquête. L’attention à l’enfant, la valorisation des éléments produits et la relativisation de leurs silences ont constitué autant d’éléments qui ont permis de maintenir la confiance nécessaire à la prise de parole qu’elle soit (non) verbale, graphique, photographique ou au cours des balades.

# …à proximité des adultes

## La sensibilité des lieux

En comparaison à Aubervilliers, une différence importante s’est imposée à Grigny lorsque les outils envisagés ont été présentés. Lors de la réunion de préparation, la direction a indiqué que je serai accompagnée pendant les parcours commentés équipés d’appareils photographiques car « Il y a des lieux et des gens qu’il ne faut pas prendre en photo, mais peut être qu’on les croisera pas » (jour 1). Ce sentiment de « danger situationnel » (Sluka, 1995) a été éprouvé lors des premières observations flottantes menées sur le quartier. À plusieurs reprises consécutives j’ai été interpellée par les résident·e·s, depuis leurs fenêtres, sur les motifs de ma présence, m’associant à une fonctionnaire des impôts.

Forte de cette expérience et souhaitant me dégager de la gestion de « la certitude de l’incertitude » (Hoffman et al., 2005) tout en mesurant (de part le ton employé et les échanges à l’issue) que la posture des équipes de direction n’était pas négociable, j’ai accepté ce qui peut s’apparenter à une « contrainte allégeante ». Dès lors, à chacun des parcours commentés les directrices des structures investies m’ont accompagnées. Dans les deux cas, j’ai formulé le souhait d’ interventions *a minima* et qu’elles me soient systématiquement adressées et de façon discrète. L’enjeu était alors de faire comprendre aux enfants qu’ils étaient dans un espace-temps spécifique où ils étaient libres d’aller où ils voulaient (tant qu’ils étaient dans mon champ de vision) et de prendre en photographie ce qui leur importait.

Cette mise en garde n’est pas sans rappeler les enjeux méthodologiques auxquels sont confronté·e·s les chercheur·e·s qui enquêtent en milieu « sensible » (Boumaza & Campana, 2007). La notion de « sensible » est double. Elle renvoie aux quartiers faisant l’objet de problématiques sociales donnant lieu à une stigmatisation de la population vivant dans un contexte sécuritaire où les habitants sont moins perçus comme précaires que comme dangereux (Vieillard-Baron, 2001). Le terme « sensible » est également employé pour qualifier la position du.de la chercheur.e parmi des groupes sociaux qui de prime abord peuvent paraître éloignés des trajectoires sociales de l’enquêteur.e. En intégrant l’ALSH, il s’agissait d’éviter cet écueil en réduisant la distance sociale par la rencontre des familles (parents, fratrie…) et une présence visible et légitime lors des sorties.

Si, sur la première structure, aucune intervention n’a été réalisée, lors de la deuxième session d’enquête, la directrice est intervenue à plusieurs reprises pour signifier aux enfants (sur un ton affirmatif et en criant) le danger dans lequel ils se mettaient.

[jour 3, Grigny] 14h43 : Nous arrivons sur le secteur « du Ravin » pour reprendre la terminologie locale, soit au pied des immeubles d’une partie du groupe. Les enfants machinalement traversent la rue (quartier résidentiel) et Josiane se met à hurler : « on ne traverse pas comme ça et pas sans adulte ! ». L’enfant me regarde interloquée, « t’avais trop envie de prendre en photo certains endroits » lui dis-je en souriant. L’enfant repart en courant vers l’endroit qu’elle veut photographier.
15h12 : En arrivant à la hauteur « des radars » les enfants tombent sur l’espace de jeux du Serpent nouvellement aménagé. Deux enfants lui grimpent sur le dos. Josiane hurle de loin aux enfants « vous descendez ! c’est dangereux ! vous n’avez pas à faire ça ». Les enfants descendent de suite.]

Ici c’est moins l’outil qui est questionné que l’étendue de la symbolique des lieux d’une part et le rôle des encadrants sur l’exposition au « danger » des enfants. Deux éléments sont alors mis en tension :

* les difficultés du.de la chercheure pour assimiler l’ensemble des règles implicites qui sont associées aux lieux de l’enquête.
* les représentations que la structure a d’elle-même et l’interprétation que les parents pourraient se faire de la présence de leurs enfants sur certains sites.

Dans les faits, les interventions ont porté essentiellement sur les pratiques des enfants et à aucun moment les lieux pris en photo par les enfants ont été remis en question. Sans pouvoir le mesurer, les enfants partageant les règles tacites ont peut-être évité certains espaces.

Le fait que la directrice se sente obligée d’intervenir et donc de briser l’accord tacite contracté au début de l’enquête met en exergue d’une part la représentation de son rôle mais surtout la représentation qu’elle peut avoir de l’enfant, du jeu et du danger. À mon égard, cela pointe les rôles de domination qui s’exercent. C’est elle (et à juste titre) qui est responsable du groupe, elle se doit donc de préserver les enfants face à un pouvoir d’agir jugé trop important et donné par une intervenante de passage. *In fine*, cela pointe un des biais du protocole d’enquête. Jusqu’alors (cette semaine d’entretien soldant mes deux années de terrain) j’avais accordé une importance secondaire à l’équipe adulte qui m’accueillait. Certes, j’ai cherché à tisser des relations cordiales afin de gagner leur confiance en vue de garantir mon autonomie au sein des groupes, mais ils n’étaient pas pensés comme « mon échantillon ». Le travail « d’entrée sur le terrain » visait essentiellement les enfants. Ce dernier moment sonne donc comme un rappel à l’ordre adressé à la. au chercheur.e sur la nécessité de s’acculturer aux règles de la structure et celles qui dictent les conduites du personnel mais aussi sur le mode de fonctionnement propre à l’individu. Ici, j’ai peut-être manqué à « la sensibilisation de l’enquêté » et je n’ai certainement pas saisi la dimension « sensible » que constitue l’ensemble urbain dans lequel a été réalisée l’activité aux yeux de l’accompagnatrice. Un entretien biographique préalable m’aurait certainement évité cet écueil, de la même manière un temps spécifique sur la présentation de l’atelier « parcours commenté » lui aurait permis de mieux saisir ma posture. J’aurai pu alors lui exposer toute la rigueur associée aussi bien dans la conduite de l’outil que dans la gestion du groupe. Mes « gages » (Boumaza et al.,2007) professionnels d’animatrice auraient ici gagné à être mis en avant afin que s’actualisent nos *habitus* respectifs et contourner ainsi *une embûche*.

## Un dilemme magnétique

Sans revenir sur les débats[[4]](#footnote-4) rappelés dernièrement par Pagis & Simon (2020, p. 13) sur le risque de verser dans l' « enfantisme » (Neveu, 1999) en évitant une perspective « adultocentrique » (Goode, 1976 ; Danic et al., 2006), les observations intégraient forcément un groupe d’acteurs incontournable pour comprendre ce qu’il se passe dans un accueil de loisir au quotidien. De ce fait, la relation d’enquête ne pouvait pas privilégier uniquement les enfants et devait s’établir, aussi, avec les animatrices et les animateurs (ou d’autres adultes) pour en appréhender les perspectives. La réduction de la distance sociale aux enfants, doublée d’un rapprochement physique ne pouvait suffire. Autrement dit, je me retrouvais face à un dilemme que Becker (2006 [1967]) pouvait résumer en une question : « de quel côté sommes-nous ? »

À défaut de pouvoir résoudre ce dilemme, j’ai conservé une proximité avec les animatrices ; proximité facilitée par une familiarité professionnelle mise en avant, un statut d’étudiant associé à un faible écart d’âge et le partage de leurs conditions de travail, tôt le matin jusqu’à tard le soir (XX).

situation [aide] ?

Mais cette proximité n’intervenait qu’à des moments particuliers, plutôt sans les enfants. Éviter confusions et association avec l’autorité (bureau, direction).. Une [aide] cachée.

Des rôles « classiques » (Fine ; Gold, 2003 [1958]) bien moins figés que flexibles…

Le cas du [repas], situation mixte ?

Magnétisme… et, du coup, réflexivité et flexibilité permanente (Harvey & Lareau) qui oblige à comprendre rapidement l’organisation, fonctionnement, etc. (parfois suite à des incidents)… En découle, loin des rôles classiques, des degrés de participation très variables en fonction des situations, rôles adaptés selon contexte et personnes présentes (Sarcinelli, p. 13). Voir les difficultés que cela peut engendrer de maintenir des relations avec les deux groupes concernés (Gansen, 2017 ; Scheer, 2017), mais une autre approche, spatiale, proposée. Une nécessité de saisir rapidement les usages (enfants et encadrement) qui évoluent selon les périodes, la météo, les événements, les groupes (âge, sexe).

## L’esquive du porte-à-faux

Incidents et surprises (là où je ne pensais pas être vu…). Embarras et situations complexes (conservation ou attribution d’un statut adulte). N’ayant pas résolu le dilemme posé par Becker, toujours le risque de se confronter et à devoir me positionner. Un répertoire de postures différentes qui s’adaptent en permanence à la situation, ce qui peut se révéler inconfortable. » (Nocerino, 2017)

Quid des lieux interdits, malvenus, inconvenants (toilettes si H/F) ou les chambres et leur intimité (ou dimension secrète). La vie cachée des institutions et les adaptations secondaires adoptées (dès le jeune âge selon Corsaro ; the separate and secret world of childhood (Opie and Opie, [1959] 1977). Idem en colos et tout internat, pratiques ludiques diverses à l’abri des oreilles adultes indiscrètes… (Mergen). [Couloir] ? [Chambre] ? Toilettes ? Interstices… (Maurin ? Garnier ?). Voir les [porte-à-faux].

* Une [complicité] mesurée (souvent sur la nourriture chapardée ou écarts à des règles mineures)
* Des [difficultés, action] des anims à ne pas souligner… (leur mise en action quand je passe ; Courcelles, Lantana)

L’évitement du porte-à-faux… esquive et [fuite]. Anticiper et le croisement des infos « après-coup ». Selon Fine (1999, p. 122), il s’agit de la « la difficulté de prendre des décisions morales dans le cours des événements du monde réel qui évoluent rapidement ». Si l’on peut effectivement défendre un rôle de « moindre adulte », on doit accepter les risques de « backfire » (Fine et Sandstrom 1988, p. 130), et que cela se retourne contre nous (voir Mandell, 1988). En effet, « une mince ligne sépare ce qui est approprié et ce qui est gênant pour les deux parties » (Fine 1999, p. 130) et quand bien même on souhaite établir une relation moins adulte auprès des enfants, les autres adultes peuvent apprécier autrement ce qui peut être considéré comme une « démission » et du « laxisme ».

# Conclusion

Sans surprise, il apparaît que les lieux, en fonction de l’interlocuteur (enfant ou personnel encadrant), de leurs usages et leur symbolique, entravent ou favorisent les prises de parole enfantines et influencent fortement la relation d’enquête des chercheur⋅e⋅s avec les enfants. En plus des stratégies usuelles (corporelles, langagières, vestimentaires…) pour influer sur la « distance sociale », la prise en compte de notre place, au sens spatial du terme, dans le cadre du fonctionnement d’un centre de loisirs et des usages (ou fonctions) attribués aux lieux a permis de dépasser certains écueils, voire de réduire le poids de « pressions contradictoires » que l’on peut rencontrer lors d’une enquête auprès d’enfants encadrés par des adultes (Harvey & Lareau, 2020 ; Sarcinelli, 2015 ; Scheer, 2017).

Ainsi, en plus des « modalités concrètes » déjà relevées par Harvey & Lareau (2020), notre contribution invite à moins négliger, ou à intégrer pleinement, la dimension spatiale de toute enquête ethnographique où « trouver sa place » reste incontournable :

« Chercher, trouver et tenir sa place ; se la voir refuser, contester ou interdire ; se voir attribuer une place stigmatisée, discréditée ou discriminée ; ou se voir assigner des qualités de convenance ou d’incorrection en relation à une place occupée : tout cela se joue dans l’ordre de l’interaction. » (Cefaï, 2010, p. 576)

La connaissance et la maîtrise des spatialités ne peut que faciliter la définition de cette « place » au cours des interactions. Elle est rarement univoque mais pluralisée, car elle doit répondre aux défis posés par la spécificité des enquêtes auprès d’enfants (et des adultes). Adaptables, ces places sont multiples et s’équilibrent au gré de la « marche sur le fil » (Harvey & Lareau, 2020), les itinéraires s’ajustent aux rôles mouvants et les postures s’accordent aux identités (et appartenances sociales) plus ou moins saillantes par un effort de « flexibilité », de « réflexivité » et de « persévérance ». Autrement dit, la prise en compte de la spatialité soutient la construction d’une scène propice aux observations, à la réalisation d’entretien et l’emploi d’outils (cartes, photos, etc.). Il s’agit, à la fois, de créer les conditions pour que les enfants puissent s’exprimer mais aussi que les chercheur·e·s puissent réceptionner leurs points de vue à l’image des travaux princeps de Blanchet & Blanchet (1994 ; voir aussi Dalli, Te One & Pairman, 2017).

On rejoint alors le « plaidoyer » pour une « méthodologie située » défendue par Sarcinelli (2015, p. 11) qui invitait, déjà, à considérer et adapter toute enquête (objectifs, contraintes…) à son contexte et la définition sociale et culturel des enfants et de l’enfance qui s’y déploie.

Prolongement possible et rapprochement-généralisation. On pourrait également mettre en avant que la confrontation du protocole d’enquête permet de questionner les lieux d’enquête conçus par la chercheure et les lieux d’enquête mobilisés par les enfants. Quel type d’espaces privilégient-ils ? Qu’est ce qui s’y joue ? S’il est communément admis que les enfants constituent des informateurs sur leurs pratiques (Danic et al. 2006), cette reconnaissance et les formes que cela peut prendre reste à construire quant à la méthodologie de l’enquête[[5]](#footnote-5) (revoir Hill, 2006).

#

# Références

Jeffrey A. Sluka, « Reflections on Managing Danger in Fieldwork. Dangerous Anthropology in Belfast », dans Carolyn Nordstrom, Antonius Robben, Fieldwork under Fire. Contemporary Studies of Violence and Survival, Berkeley, University of California Press, 1995, p. 276-294, dont p. 283.

Daniel Hoffman, Stephen Lubkemann, « Warscape Ethnography in West Africa and the Anthropology of Events », Anthropological Quarterly, 78, 2, printemps 2005, p. 315-328, dont p. 318.

Augoyard J.F. (1979). Pas à Pas, Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain, Paris, Ed du Seuil.

H. Vieillard-Baron, Les banlieues. Des singularités françaises aux réalités mondiales, Paris, Hachette, 2001

1. Il est tentant de conclure de ces expériences que la proximité sociale – ou « statut d’initié » – peut atténuer toutes les difficultés de la recherche. Mais comme les situations varient, la force des identités (Ridgeway, 2011), l’établissement et le maintien d’un statut d’initié au cours du travail ethnographique sur le terrain sont intenables et problématiques (Dwyer et Buckle, 2009). [↑](#footnote-ref-1)
2. Comme le soulignent Danic et al. 2006, « le chercheur peut se trouver dans le rôle de dirigeant (« *supervisor »)* tel un enseignant, de *leader* (en tant qu’animateur) d’observateur ou d’ami (« *friend »*) » (p.106). Les deux premières ayant pour inconvénient de mettre à mal la « relation de confiance avec les enfants, et du fait de la distance il ne sera pas dans leurs confidences. » *L*es auteur·e·s préconisentd’adopter « une attitude amicale, même si la différence d’âge et de pouvoir l’empêche d’être assimilé à un pair. C’est avec le temps qu’il créera un lien de confiance qu’il devra cultiver ». La position d’intervenante extérieure peut constituer une cinquième catégorie à l’interface entre le *leader* le *friend*, l’enjeu est alors de s’approcher *de l’adulte différent.* [↑](#footnote-ref-2)
3. Les prénoms choisis s’apparentent à celui de l’enfant tout en garantissant son anonymat. [↑](#footnote-ref-3)
4. C’était déjà une question soulevée par Mollo-Bouvier (1975, p. 23) et Montandon (1997, p. 21) en leur temps. [↑](#footnote-ref-4)
5. Si la littérature sur la méthodologie de l’enquête anglo saxonne met en exergue la possibilité de faire des enfants des aidants de l’enquête les conviant à mener des entretiens ou d’accéder à leur univers par différents outils : microphone (Danic, 2006) ou appareillés de gopro (Richards, 2013), peu de travaux font état d’un recueil d’avis sur le format conduit. [↑](#footnote-ref-5)