



HAL
open science

**“ Ma maman elle a parlé de ça ? ” Retour sur une
recherche biographique auprès d’enfants de six à onze
ans après une intervention sociale**

Claire Ganne

► **To cite this version:**

Claire Ganne. “ Ma maman elle a parlé de ça ? ” Retour sur une recherche biographique auprès d’enfants de six à onze ans après une intervention sociale. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2017. hal-01630449

HAL Id: hal-01630449

<https://hal.science/hal-01630449v1>

Submitted on 8 Dec 2017

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

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

« *Ma maman elle a parlé de ça ?* »

Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale

“My mum talked about that?” A biographical research with children aged six to eleven years old after a social intervention

“¿Mi mamá ha hablado de eso?” Reflexión sobre una investigación biográfica con niños de seis a once años después de una intervención social

Claire Ganne

Les approches biographiques se sont développées au cours des trente dernières années, que ce soit dans le champ de la recherche ou dans les politiques d'action sociale. En parallèle, la reconnaissance du statut d'acteur social à part entière aux enfants, a entraîné le développement de travaux portant sur l'*agency* enfantine. Les différentes approches des parcours de vie¹ définissent cette *agency* comme la capacité d'action des acteurs leur permettant de faire des choix entre des opportunités contraintes. Or, de manière paradoxale, les choix concrets de la biographie d'un enfant sont rarement faits par celui-ci, mais bien plus souvent par les parents et dans le cas des enfants sujets des interventions sociales, par les services de la protection de l'enfance. C'est d'autant plus vrai que l'enfant est plus jeune. La capacité d'agir est largement conditionnée par le niveau développemental reconnu à l'enfant par son environnement, ce qui n'empêche pas que l'enfant puisse exercer une forme de choix dans des situations particulièrement contraintes.

Cet article se base sur des entretiens réalisés avec vingt-deux enfants, âgés de six à onze ans, ayant connu des parcours diversifiés après un hébergement en accueil mère-enfant

au cours de leurs premières années de vie. L'objectif ne sera pas ici d'exposer cette diversité de trajectoires, déjà décrite par ailleurs², mais de poser un regard à distance sur les entretiens co-produits avec les enfants, afin d'explorer la pertinence d'une approche biographique à cette période de l'enfance et les enjeux des entretiens de recherche avec des enfants de cette tranche d'âge, et de discuter la pertinence éthique et méthodologique de mener des entretiens biographiques avec des enfants ayant vécu des interventions sociales.

Mener des recherches biographiques auprès d'enfants : quelques points de repères

Le développement de recherches utilisant des données biographiques au cours des trente dernières années s'ancre dans le constat de l'insuffisance des explications reposant uniquement sur des mécanismes structurels et de la nécessité de prendre davantage en compte la place des acteurs pour comprendre les parcours de vie³. Le parcours de vie a une signification à la fois individuelle et collective. Selon la théorie des parcours de vie (*life course theory*) développée par Elder⁴, la compréhension des parcours de vie fait intervenir à la fois le temps historique (*time and place*), la temporalité spécifique d'une vie et du moment où des événements particuliers se produisent (*timing*), l'interdépendance entre les vies individuelles (*linked lives*) et l'action de l'acteur, notamment sa capacité à faire des choix entre des opportunités contraintes (*agency*). Ces évolutions de la place de l'individu se traduisent également dans l'évolution des politiques d'action sociale, de plus en plus centrées sur l'activation des personnes, sommées d'être « actrices de leurs projets », et tentent d'adapter les dispositifs aux situations particulières : il faut être capable de mettre son histoire, son parcours, sa situation et ses projets en mots, et ainsi répondre à une nouvelle forme d'activation des individus, la nécessité de se raconter devenant alors une injonction adressée aux plus vulnérables en contrepartie de l'aide accordée⁵. La capacité réflexive de l'individu est sollicitée comme un support à la production de soi, à l'accès à une place d'acteur et non plus de spectateur de sa propre vie. On pense bien sûr à la nécessité pour les usagers de l'action sociale d'élaborer un projet, ou de manière plus spécifique au « *life story work* », intégré à la législation anglaise sur l'adoption depuis 2002⁶.

Dans ce contexte d'individuation, les recherches utilisant des matériaux biographiques sont extrêmement variées, tant du point de vue de leur ancrage disciplinaire (sociologie, sciences de l'éducation, démographie notamment), que de leur cadre épistémologique, de leurs objectifs et de leurs méthodes. Ces démarches ont en commun de prendre en compte la dimension temporelle des processus observés et de chercher à explorer l'intrication entre dimensions individuelles et sociales⁷.

En revanche, l'analyse de ces biographies peut donner lieu à des postures épistémologiques fort différentes, en fonction de la légitimité que l'on reconnaîtra aux acteurs de construire eux-mêmes le sens de leur parcours, ainsi que du statut accordé au processus de mise en récit lui-même. Il existe en effet une grande diversité d'épistémologies possibles face à la dimension longitudinale des phénomènes. A titre d'exemple, Bessin, Bidart et Grossetti⁸ identifient ainsi quatre types de posture dans la prise en compte des événements en sociologie, qui peuvent d'ailleurs coexister chez un même auteur. Ces quatre postures sont scindées en deux groupes : deux postures qu'ils

qualifient d'objectivantes et deux postures qu'ils qualifient de subjectivantes. Les deux postures objectivantes ont en commun de reconstruire l'objet à partir des informations disponibles : c'est le chercheur qui définit ce qui est important à observer. Mais ces deux postures se distinguent par contre dans l'importance qu'elles accordent ou non à l'imprévisibilité, à l'événement, à la temporalité et au cours de la vie : une position déterministe classique cherchera à éliminer l'imprévisibilité de l'analyse, tandis qu'une posture plus narrative admettra l'existence d'événements imprévisibles pouvant produire des conséquences importantes. Les tenants d'approches « subjectivantes » ne s'accordent pas le droit de définir les temporalités, les événements significatifs, mais cherchent au contraire à saisir le sens que les acteurs donnent aux situations, soit dans une perspective compréhensive (comprendre le sens que l'acteur attribue aux événements de son parcours), soit dans une perspective uniquement discursive (seul le discours et les changements de références qu'il présente est objectivable et analysé). Ainsi, le champ des recherches biographiques en éducation porte le projet comprendre « comment les individus deviennent des individus », c'est-à-dire par quels processus ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence, comment ils élaborent leur expérience dans une activité biographique⁹.

Dans le champ sociologique, les différentes démarches se démarqueront en fonction de la place respective accordée aux structures sociales, à l'action des individus et à leurs interactions dans la compréhension des parcours¹⁰. Les recherches biographiques du côté de l'acteur se fondent en général sur des récits de vie, tels que les a définis Bertaux : le résultat d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, « centré sur le parcours de vie d'une personne et de ses expériences vécues »¹¹. Ces récits, produits par deux interlocuteurs, peuvent concerner l'ensemble ou simplement certains domaines ou certaines périodes de la vie des individus. Ils sont structurés autour d'une chronologie, d'une « ligne de vie » : une succession temporelle d'événements, de situations, de projets et des actions. Leur analyse doit permettre de comprendre les composantes sociales d'une expérience personnelle, dégager des récurrences, des processus, des logiques d'action. Que ce soit dans le cadre de la recherche ou des interventions sociales, la production d'un récit biographique mobilise le langage et la mémoire des sujets concernés, dans une situation relationnelle spécifique, et pose ainsi des questions méthodologiques et éthiques.

En parallèle, la reconnaissance du statut d'acteur social à part entière aux enfants, a entraîné le développement de travaux de recherche sur le monde social de l'enfance et sur l'*agency* enfantine, dans le monde anglo-saxon¹² et francophone¹³. Le développement du concept d'*agency*, dans l'étude des groupes dominés dans les sciences sociales à partir des années 1970, s'inscrit dans le débat ancien de savoir dans quelle mesure l'individu peut agir indépendamment des structures sociales, des institutions et des systèmes de valeurs qui constituent la société dans laquelle il vit. Pour certains auteurs, parler d'*agency* enfantine reviendrait à minimiser la dimension historique et les contraintes structurelles qui pèsent sur les individus. Delalande¹⁴ rappelle d'ailleurs que la conception de l'enfant comme sujet est très située historiquement, culturellement et socialement, mais souligne toutefois que l'on peut être acteur de manières très diverses, en fonction des normes sociales et culturelles du groupe.

On peut de plus se saisir du concept d'*agency* enfantine de différentes façons. Celui-ci peut être utilisé pour explorer les possibilités des enfants, considérés comme un groupe minoritaire, de développer un pouvoir d'agir porteur de changement social dans un

contexte structurel particulièrement contraignant, ou, dans une perspective plus subjective, pour analyser la manière dont les enfants perçoivent leur rôle dans leurs différents contextes de vie et leur capacité à exercer un choix, une influence ou non dans ce contexte¹⁵. C'est à cette deuxième acception de l'*agency* enfantine que nous référons en employant l'expression « capacité d'action », et « perception de leur capacité d'action » : il s'agit ici d'observer la manière dont les enfants agissent et perçoivent leurs actions, dans des cadres qui peuvent effectivement être contraints et inscrits dans des conceptions de l'enfance qui ne sont pas univoque. James et James soulignent que ces deux dimensions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre : le fait que l'*agency* des enfants n'est pas généralement reconnue par les adultes contribue au statut social minoritaire des enfants mais modèle également les subjectivités enfantines, favorisant ainsi la reproduction de leur faible puissance d'agir.

Ainsi, la ratification et la diffusion de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 ont développé la perception d'un enfant sujet de droit pouvant participer pleinement aux choix qui le concernent, tout en ayant besoin de la protection et de la guidance de ses parents, et parfois des institutions. Mais, participation et protection peuvent vite se retrouver en tension dans les pratiques concrètes, qu'ils s'agissent des interventions socio-éducatives ou des pratiques de recherche. Considère-t-on l'enfant d'abord comme un être vulnérable à protéger ou comme un sujet de droit, un acteur capable d'opérer des choix et de participer ? Selon les auteurs du rapport ERIC (Ethical research involving children)¹⁶, le rapport asymétrique entre adultes et enfants constitue ainsi le principal défi éthique à relever lorsque l'on inclut des enfants dans une recherche. En effet, face à un chercheur adulte, le risque de conformité des enfants aux attentes supposées des adultes est particulièrement important¹⁷. Face à ces difficultés, l'une des solutions serait la réflexion sur les démarches et les méthodes de recherche, afin de créer des conditions « dans lesquelles les enfants peuvent intervenir et partager, dans toute la mesure du possible, l'exercice du pouvoir »¹⁸. Shaw, Brady et Davey distinguent ainsi différents niveaux de participation des enfants et des jeunes dans les recherches : les recherches « classiques » dans lesquelles les enfants et les jeunes participants sont sources des données au moment du recueil empirique, et les recherches dans lesquelles ils sont impliqués dans le processus même, à différents degrés (comme consultants, comme collaborateurs ou comme propriétaires de la recherche)¹⁹.

Mais ce rapport asymétrique, défavorable aux enfants, ne s'exerce pas seulement dans la relation directe entre le chercheur et les enfants. La difficulté d'articuler participation et protection est particulièrement visible dans les relations avec les *gate keepers*, les autres adultes qui vont autoriser ou non l'accès à l'enfant : les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux... (professionnels qui ont justement pour mission de garantir un contrôle strict de l'accès aux enfants)²⁰. S'il existe un consensus sur la nécessité d'obtenir à la fois le consentement de l'enfant et de ses parents, la tension qui peut exister entre ces deux exigences dans les situations réelles est fréquemment soulignée : enfants souhaitant participer à la recherche alors que les parents ne le souhaitent pas, enfants dont les parents sont auteurs de violence...²¹. Ainsi, « gagner la confiance des enfants suppose de parvenir à créer une relation avec eux “malgré” les autres adultes qui voudraient organiser l'interaction, et “malgré” le statut d'adulte du chercheur »²².

Le développement des exigences éthiques à l'égard des chercheurs, et notamment des chercheurs travaillant avec des enfants, entraîne également un questionnement sur l'adéquation des méthodes : en effet, il peut être considéré comme contraire à l'éthique

d'utiliser des méthodes qui seraient inadaptées ou feraient courir un risque à l'enfant²³. Cette question est particulièrement sensible concernant le fait de mener des entretiens avec des enfants, aux différents âges de la vie et en particulier pour les plus jeunes. De nombreuses recherches par entretien auprès des enfants concernent des jeunes de plus de douze ans. L'entretien est-il une méthode de recherche adaptée avec des enfants de moins de douze ans ? Sont-ils en capacité de réguler l'interaction avec le chercheur et les autres adultes sans que le rapport asymétrique entre enfant et adulte ne leur enlève toute capacité d'action ?

Depuis une quinzaine d'année, dans de nombreux domaines de la recherche qualitative, on observe une augmentation de l'utilisation de l'entretien de recherche avec des enfants de plus en plus jeunes²⁴, ce qui donne lieu à des débats sur la nécessité ou non d'adaptation des méthodes à la spécificité de l'enfance²⁵. Pour les enfants les plus jeunes, la présence ou non des parents au cours de l'entretien est également un point de débat. Une revue de littérature récente montre que les chercheurs, effectuant des entretiens avec des enfants de moins de douze ans dans le domaine de la santé, mènent des entretiens avec ou sans la présence des parents, en fonction des situations, et en identifiant des avantages et des inconvénients : la parole peut être plus libre en l'absence des parents, mais les enfants peuvent également souhaiter leur présence et se sentir plus rassurés et soutenus²⁶. Dans certains cas, les souhaits des enfants et des parents divergent, concernant la présence du parent ou la participation à la recherche, et le chercheur est amené à se positionner dans la situation en tentant de faire entendre la position de l'enfant sans provoquer la colère du parent, qui pourrait causer un préjudice pour l'enfant²⁷. Dans ces situations, la réflexion du chercheur sur sa propre posture peut être favorisée par l'ensemble des observations réalisées lors des prises de contact et des moments d'entretien. Si la création d'un lien de confiance avec les parents et les enfants enquêtés est toujours recherché, il est très variable en fonction des cadres d'enquête, et notamment en fonction du temps passé auprès des enquêtés.

Au-delà du fait de mener un entretien, l'utilisation d'une approche biographique avec des enfants peut également soulever des questions : elle suppose en effet une compétence narrative spécifique et un retour sur les étapes du passé. Sur le plan développemental, la mise en place de la compétence narrative chez les enfants est un processus long, tant sur le plan linguistique que sur le plan logique. Une succession d'étapes cognitives va permettre au jeune enfant de maîtriser peu à peu les opérations logiques et langagières permettant la production d'un récit articulé et intelligible par autrui²⁸. Après différentes étapes où les événements sont relatés de manière juxtaposée, non chronologique et sans ordre logique apparent, c'est en général vers l'âge de six ans que les enfants produisent des récits comprenant l'ensemble des éléments considérés comme nécessaires à la compréhension de l'auditeur par les adultes, référés à une macrostructure présente dans la plupart des récits occidentaux²⁹.

James montre que des enfants de dix ans ont une perception de leur histoire de vie et que leurs récits biographiques permettent de comprendre ce que les enfants considèrent comme important pour grandir³⁰. Dans leurs récits, les enfants mettent en avant les événements qui jalonnent de manière significative leur parcours (ce que Bertaux appelle « la ligne de vie »). Elle souligne que les choix d'événements opérés par les enfants sont différents de ceux que ferait un adulte : certains événements qui seraient considérés comme des bifurcations importantes par un adulte (par exemple le divorce des parents) ne sont pas mentionnés par les enfants dans leur parcours, mais abordés par leurs

conséquences pratiques dans la vie de tous les jours (déménagement, changement de type de fête d'anniversaire...).

Pour les enfants ayant vécu des situations difficiles (protection de l'enfance, violences conjugales...), mener des entretiens sur leur parcours pourrait les amener à revivre des situations difficiles. Mais ces craintes éthiques et méthodologiques, par souci de protection, peuvent entraîner une impossibilité de fait de recueillir le discours des enfants eux-mêmes, et donc aller à l'encontre de la promotion de la participation. En Norvège, Evang et Overlien montrent notamment que des enfants de quatre à sept ans qui ont été exposés à la violence conjugale sont capables de réguler leur implication dans l'entretien de recherche sur des sujets sensibles, à la fois par des demandes verbales (faire une pause, écouter l'enregistreur, changer de sujet...) et par le choix des sujets développés. Certains choix effectués par les enfants leur permettent de réguler leur implication émotionnelle et d'éviter l'évocation d'expériences personnelles lorsqu'ils ne le souhaitent pas, en changeant de sujet, en parlant d'un dessin animé, ou en initiant un jeu avec le chercheur³¹. Celui-ci a alors la responsabilité d'être à l'écoute des stratégies de l'enfant durant l'entretien. En respectant le choix des enfants de s'engager ou non dans l'entretien et d'aborder ou non certains thèmes, des entretiens peuvent être menés même avec des enfants ayant connu une expérience difficile, ce qui permet de donner directement la parole à des enfants que l'on entend peu en conciliant protection et participation.

En France, dans le champ de la protection de l'enfance, la prise en compte du point de vue des enfants sur leur parcours en protection se développe, mais concerne plutôt des enfants de plus de douze ans³². Les récits de vie des plus jeunes enfants rencontrés mettent en évidence un sentiment de dépossession de leur trajectoire de vie, dont ils ne parviennent plus à saisir la cohérence, mais montrent également que certains sont en mesure de s'engager dans un travail d'histoire de vie, si le désir est présent³³. En Angleterre, dans la lignée des interventions pour promouvoir le *life story work* auprès des enfants adoptés, des recherches se développent également auprès d'enfants de plus en plus jeunes, pour comprendre la perception des enfants sur ce travail³⁴. Watson, Latter et Bellew mènent ainsi des entretiens avec des enfants de sept à quinze ans, et montrent que les enfants identifient également des éléments sur lesquels ils n'ont pas prise dans leur histoire de vie. En particulier, les enfants adoptés ont le sentiment que les *life story book*, considérés comme un support de ce travail d'histoire de vie, ne contiennent pas suffisamment de récits, notamment sur leurs parents d'origine, ou alors des récits basés sur la perspective des adultes (parents adoptants ou travailleurs sociaux), qu'ils peinent à mettre en cohérence avec leurs propres souvenirs³⁵.

Les questions soulevées par ces démarches restent nombreuses. Est-il pertinent et envisageable de mener des entretiens de recherche avec des enfants de six à onze ans ayant vécu des interventions sociales ? Sont-ils en mesure de produire des récits biographiques et de réguler l'interaction avec l'adulte ? Comment s'exprime leur capacité d'action durant les entretiens ?

Un accès au terrain particulièrement contrôlé

Le corpus analysé a été recueilli dans le cadre d'une recherche doctorale³⁶ sur les parcours et la qualité de vie d'enfants après un accueil en centre maternel³⁷. Une première partie de la recherche, basée sur une analyse quantitative des trajectoires de

deux cents familles sorties de centre maternel six ou sept ans auparavant, adoptait une position objectivante dans la définition des trajectoires biographiques : il s'agissait alors d'analyser l'enchaînement de certains événements des trajectoires résidentielles, familiales et socio-éducatives de ces enfants. Ces événements n'étaient pas définis par les acteurs eux-mêmes, mais identifiés à partir d'événements biographiques recueillis par les institutions : déménagements et changements d'hébergement, évolution de la composition familiales, interventions des services sociaux, mesures de protection de l'enfance... Cette analyse a permis d'identifier plusieurs types de trajectoires possibles et d'explorer l'interdépendance entre différentes dimensions (par exemple, entre trajectoires résidentielles et mesures de protection de l'enfance³⁸). Une seconde partie s'attachait aux perceptions des acteurs, mères et enfants.

Déroulement des prises de contacts et des entretiens

Le déroulement des prises de contacts puis des entretiens était un enjeu important de cette recherche, puisqu'il s'agissait d'enfants issus de familles particulièrement vulnérables, ayant déjà été confrontées à une intervention socio-éducative par le passé (et parfois encore durant la recherche).

Quarante-neuf femmes, ayant résidé en centre maternel six ou sept ans auparavant, ont accepté de participer à un entretien biographique sur le parcours de la famille depuis la naissance de l'enfant. Trente d'entre elles ont ensuite accepté que nous rencontrions également leurs enfants. Lorsque le consentement des mères était obtenu, un rendez-vous était pris pour rencontrer l'enfant et lui expliquer la démarche. Dans certains cas, l'enfant était présent au domicile et cette explication avait lieu immédiatement. La nécessité de l'accord de l'enfant lui-même était toujours exposée aux mères. Cinq mères m'ont rappelée par la suite, pour m'informer que l'enfant ne souhaitait pas me rencontrer. Pour les enfants faisant l'objet d'une mesure de placement judiciaire, après avoir obtenu l'accord écrit de la mère, je me suis adressée au travailleur social référent de l'enfant.

Les rencontres avec les enfants étaient structurées autour de deux outils : un questionnaire de qualité de vie³⁹ et un entretien semi-directif sur leur parcours et leur situation actuelle. Les enfants participaient donc à la recherche comme informateurs, mais n'étaient pas impliqués dans le processus même.

Trente-trois enfants appartenant à vingt-cinq fratries ont été rencontrés, ils ont tous accepté de remplir le questionnaire de qualité de vie, souvent perçu comme une activité ludique. Le fait de commencer par le questionnaire devait notamment permettre aux enfants de moduler leur implication dans la recherche. Après le remplissage du questionnaire, onze enfants n'ont pas souhaité s'engager dans un entretien. À l'issue de ce processus, je disposais donc d'un corpus de vingt-et-un entretiens enregistrés, menés avec vingt-deux enfants (onze filles et onze garçons) de dix-sept fratries (deux frères âgés de neuf et onze ans ont été rencontrés ensemble). Dix-huit enfants ont été interviewés au domicile familial, trois dans des services de placement, et un au domicile de son assistante familiale.

La présence ou non d'un autre adulte (mère ou travailleur social) durant l'entretien a été l'objet de négociations avec les adultes et les enfants. Pour les dix-huit enfants rencontrés à domicile, dans douze cas, la mère a été présente durant l'ensemble de l'entretien (dans sept situations), ou durant une partie (dans cinq situations), et six entretiens se sont

déroulés intégralement en dehors de la présence de la mère (en général dans la chambre de l'enfant). Pour les entretiens dans les services de placement, dans deux cas sur trois une éducatrice a été présente partiellement durant les entretiens, et un entretien s'est déroulé intégralement sans le travailleur social. L'entretien au domicile de l'assistante familiale s'est déroulé en sa présence, à la demande de l'enfant.

Caractéristiques des enfants rencontrés

Les enfants rencontrés ont entre six et onze ans, la moitié d'entre eux ont huit ou neuf ans. Ils ont en commun d'avoir vécu quelque temps en institution avec leur mère au cours de leur prime enfance, mais ils ont connu par la suite des trajectoires très variées, sur les plans résidentiel, familial et social. Au moment de l'enquête, treize enfants vivent dans un logement stable avec leur famille (cinq avec leurs deux parents biologiques, six dans une famille recomposée et deux avec leur mère seule), quatre enfants sont hébergés avec leur mère dans des appartements mis à disposition par des centres d'hébergement, quatre enfants sont placés depuis plusieurs années en famille d'accueil et un enfant est confiée à ses grands-parents paternels. Deux enfants vivant avec leur famille sont suivis dans le cadre d'une mesure d'Action Éducative en Milieu Ouvert. Ainsi, au moins dix de ces enfants sont encore confrontés à une intervention sociale dans leur vie quotidienne. De plus, une part importante de ces enfants a été confrontée à des changements de logement au cours de leur enfance, partageant cette caractéristique avec de nombreux enfants de familles concernées par des interventions sociales⁴⁰.

Les conditions d'engagement des enfants dans un récit biographique

Pour l'élaboration de cet article, l'analyse des entretiens s'est centrée spécifiquement sur les moments de récit biographique⁴¹, les interactions entre l'enfant et la chercheuse, et leur mise en lien avec le contexte de passation des entretiens. Cette analyse fait apparaître quelques spécificités des récits en fonction de l'âge des enfants, mais elle met surtout en évidence que la relation aux adultes et la perception que les enfants ont de leur capacité d'action sont des éléments essentiels pour comprendre leur engagement⁴² ou non dans un récit biographique, quel que soit leur âge. Le terme d'engagement est employé ici dans un double sens

Les enfants, qui ont manifesté leur souhait de s'engager dans l'entretien, sont réellement coproducteurs de celui-ci. La possibilité de participer au questionnaire de qualité de vie et de s'arrêter après cette étape a manifestement permis aux enfants de moduler leur implication dans la recherche⁴³. Toutefois, il faut souligner que l'engagement dans l'entretien ne signifie pas nécessairement engagement dans la production d'un récit biographique. Ainsi, Maël⁴⁴ parle essentiellement de ce qui le préoccupe au moment où je le rencontre (l'entretien a lieu fin août) : le changement d'école qu'il va expérimenter à la rentrée, suite au déménagement de la famille durant l'été. Il a changé de département et ne connaît pour l'instant personne dans sa nouvelle école ; l'entretien sera finalement centré sur sa situation actuelle et comprendra très peu de productions biographiques. Chloé est également dans ce cas. Elle participe activement à l'entretien sur sa situation actuelle, elle évoque sa famille d'accueil, ses visites chez sa mère, son ressentiment contre

une autre enfant accueillie dans la famille d'accueil, mais ne produit pas de récits biographiques.

Ainsi, sur les vingt-deux enfants ayant accepté de participer à l'entretien à l'issue du questionnaire, seuls douze d'entre eux (sept filles et cinq garçons) se sont réellement engagés dans un récit biographique mettant en lien différents éléments de leur passé. Sept enfants ont produit quelques éléments de récits biographiques, mais de manière très marginale, les entretiens restant davantage ancrés sur leur situation présente. Enfin, avec trois enfants, toutes les tentatives de relances narratives sur des épisodes antérieurs à la situation présente se sont soldées par des échecs : « je m'en souviens pas », « j'étais trop petit », « j'ai le hoquet »...

Maîtrise de la compétence narrative et engagement dans le récit biographique

La maîtrise de la compétence narrative aurait pu être vue comme le premier obstacle méthodologique dans le fait de mener des entretiens biographiques avec des enfants. Contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer, l'engagement ou non dans un récit biographique ne semble pas particulièrement lié à l'âge, bien que les récits produits par les enfants les plus jeunes présentent des caractéristiques spécifiques.

Tableau 1. Engagement dans le récit biographique en fonction de l'âge

Âge	Engagement de l'enfant dans un récit biographique		Total
	Oui	Non	
6	1	1	2
7	2	2	4
8	1	1	2
9	6	3	9
10	1	2	3
11	1	1	2
Total	12	10	22

Pour les enfants les plus jeunes, on trouve en effet des morceaux de récits qui paraissent peu structurés, qui semblent en fait condenser les dimensions importantes de ce qui constitue leur parcours biographique. Nassira, âgée de six ans, fait partie des enfants les plus jeunes. Elle m'explique ainsi : « Mes copines, elles sont très gentilles. La dernière fois ils ont dit tu peux sortir, je faisais mes devoirs donc je sors plus donc je les vois plus. Mais elle vient chez moi. La dernière fois ils ont fêté l'anniversaire de mon père, et ils sont

venus et là le canapé il était là mais ils ont changé de canapé. Maintenant le canapé il est là. La dernière fois il était dans l'ordinateur. Maintenant il est remis là. ». Dans les notes prises juste après l'entretien, j'avais noté « j'ai du mal à suivre l'enfant, elle semble répondre un peu au hasard ». En fait, lors de l'analyse, il apparaît que dans ses réponses Nassira fait preuve d'une grande cohérence, mais elle « condense » certaines dimensions qui sont importantes dans son récit biographique : les relations avec les copines, les devoirs (elle est en difficulté scolaire), les événements familiaux importants, comme les anniversaires, et l'agencement spatial de la maison qui rythme son récit et semble constituer un point de repère dans la succession des événements. Elle est ensuite capable de développer ces différentes dimensions lorsqu'on approfondit l'entretien, qui fonctionne alors comme une succession de cercles concentriques après un premier tour d'horizon rapide.

La première lecture des entretiens, notamment lorsqu'ils ont été menés avec les enfants de six et sept ans, peut ainsi donner une impression de sauts « du coq à l'âne », de succession d'éléments dont on ne comprend pas la pertinence au premier abord. Le parcours de vie au prisme de l'enfant passe par des événements qui mettent en jeu son corps, ses émotions, les relations avec les copains ou les « ennemis », les frères et sœurs, les parents... L'enjeu pour le chercheur est en fait d'accepter que la chronologie (« ligne de vie », « colonne vertébrale du récit », « time line »...) s'organise autour des événements significatifs du point de vue de l'enfant aux différents moments de son parcours, et non aux événements qui paraissent importants du point de vue adulte.

Les événements retenus varient en fonction de l'âge auquel ils sont survenus. Ainsi, les souvenirs les plus anciens sont très souvent liés aux sensations physiques. Maël parle ainsi d'une blessure au doigt qui est survenue lorsqu'il résidait au centre maternel : « Les plus vieux souvenirs... Je me rappelle aller à l'hôpital, avec un espèce de truc qui me coinçait le doigt... Après je sais plus, j'étais en train de marcher dans la maison avec un yaourt à côté du frigo. » Alice se souvient également d'un foyer d'hébergement où elle a séjourné avec sa mère lorsqu'elle avait quatre ans : « je m'en rappelle une fois j'avais vomi ». Viennent ensuite différents moments marquants qui sortent du quotidien, dans les relations familiales et dans les relations avec les pairs : sortie exceptionnelle (« le jour où je suis allée au cinéma avec maman »), anniversaires, punitions, nouvelles amitiés, invitation chez des amis (« la fois où j'ai dormi chez ma copine »), ou affrontement à l'école (« la fois où des ennemis m'ont volé un bakugan⁴⁵ »)...

Accepter le récit biographique des enfants, c'est accepter que celui-ci ne s'accroche pas aux mêmes événements que le récit biographique des adultes. Ainsi, dans son récit, Marie évoque peu les événements marquants familiaux et résidentiels utilisés dans l'analyse quantitative des trajectoires (déménagement, arrivée du beau-père, naissance de la petite sœur). La majorité de ses productions biographiques concerne les relations avec les pairs (se faire une nouvelle copine pendant les vacances deux ans auparavant), à l'école (les relations avec les autres enfants, avec les maîtresses, avec les animateurs de la cantine) et au sein de la famille (une punition donnée par sa maman que Marie n'a jamais réalisée).

Cet enjeu est parfois sensible dans le cours de l'entretien même, lorsque l'entretien se déroule en présence d'un adulte. Ainsi, Coline évoque les souvenirs qu'elle a de la période où elle vivait au centre maternel, ce qui provoque une réaction de sa maman dans le cours de l'entretien.

Coline : « Et aussi des fois on va au parc on joue, elle me prend mon vélo, elle me prend des photos. Et on part au Mac Do. Ou on va chez mes tantes, mes tatas, mes

tontons. C'est trop bien là-bas, des fois on dort là-bas, on joue. Et des fois même on va à la piscine. (...) Et quand j'étais à la crèche aussi, quand j'étais à la crèche des fois on prend des patageoires et on remplit de l'eau dedans, en été... et aussi d'autre... »

La mère de Coline : « Elle se rappelle pas trop. N'importe quoi... Elle raconte n'importe quoi. »

Claire : « C'est pas n'importe quoi, c'est les souvenirs qu'elle a, parce qu'effectivement quand on est petit on a des souvenirs... »

Coline : « Et aussi... euh... des fois à la mairie il y a des poissons là-bas, des fois avec maman on est parties là-bas on a fait des photos des poissons ! »

À l'inverse, la suite du récit de Coline est beaucoup plus proche de ce qui structurerait l'analyse des trajectoires : elle évoque, avec de nombreux détails, les différentes conditions de logement de la famille qui a connu une trajectoire résidentielle difficile, les événements marquants qui ont obligé la famille à changer d'hébergement à plusieurs reprises... Cette proximité entre les événements rapportés par Coline et le récit que pourrait en faire un adulte peut être dû au fait que ces éléments sont particulièrement structurants dans le parcours de la famille et à ce titre les points de vue de l'enfant et de l'adulte convergent dans la sélection des événements importants. Un autre élément entre également en ligne de compte : Coline est la fille aînée d'une famille très souvent confrontée à l'intervention sociale et à l'injonction biographique du fait de ses difficultés de logement. Or la mère de Coline, arrivée du Mali peu de temps avant la naissance de Coline, maîtrise mal le français et ne sait ni lire ni écrire. L'enfant est manifestement régulièrement en position d'assister sa mère dans les contacts avec les administrations et les travailleurs sociaux et pourrait avoir ainsi développé une compétence biographique plus conforme aux attentes des institutions sociales que la plupart des enfants de son âge.

La capacité d'action des enfants dans les relations avec les adultes

Les moments de récit des enfants permettent de repérer assez nettement leur perception de leur capacité d'action dans leurs relations avec leurs pairs et avec les adultes. Cette capacité d'action s'exprime particulièrement dans le domaine des relations avec les pairs, chez l'ensemble des enfants interrogés. Sur ce thème, les enfants produisent de nombreux récits biographiques les mettant en scène comme des acteurs à part entière, dans des interactions complexes avec d'autres enfants. Leurs actions ont une influence sur l'évolution de la situation, positivement ou négativement. Ces relations constituent ainsi un lieu d'expérimentation pour les enfants d'un espace de négociation et de construction de leur pouvoir d'action sur une situation.

Dans le cadre des relations avec les adultes, les récits sont plus diversifiés et les enfants n'ont manifestement pas tous la même perception de leur capacité d'action dans le cadre de leur famille, de l'école ou des institutions sociales. Certains enfants relatent des situations, liées à l'école ou à la vie familiale, où leur capacité de choix peut avoir un impact concret sur leur vie. Marie raconte ainsi la « dénonciation collective » des animateurs de la cantine par les enfants.

Marie : « Les animateurs, ils sont pas gentils. Même que la maîtresse elle nous avait demandé en classe, y a une semaine à peu près ou deux semaines, elle nous avait demandé, elle nous avait dit qu'elle avait entendu qu'il y avait des problèmes à la cantine, et elle nous a dit pourquoi ? Elle a demandé qui était dérangé par les animateurs, et y en avait six qui avaient pas levé le doigt, et vingt...quatre qui avaient levé le doigt. »

Claire : « Et elle avait demandé quoi ? J'ai pas compris la question en fait. »

Marie : « Si les animateurs ils dérangent les enfants des fois, enfin qui n'aimaient pas trop la cantine. Et donc ben... beaucoup plus, c'est la majorité qui a levé le doigt, et donc elle a posé des questions à tout le monde, et maintenant comme on a dénoncé des animateurs, à ce qui paraît ils vont tous partir et va y en avoir d'autres qui vont les remplacer. »

Coline évoque aussi le fait que la maîtresse peut parfois retenir les suggestions d'activité émises par les élèves : « la maîtresse elle était gentille, je l'aimais beaucoup elle était gentille. Des fois on partait au cinéma, presque toujours... On travaillait, plein de trucs. On lui demandait, des fois elle faisait, des fois elle faisait pas parce qu'elle pouvait pas. » Ces situations concrètes permettent aux enfants d'expérimenter leur capacité de choix et d'action et de voir que leurs choix sont parfois suivis d'effet.

Dans d'autres situations, ils évoquent au contraire l'importance de la contrainte exercée par les adultes, notamment sur le plan spatial. Certains enfants (tous des garçons) évoquent des situations de résistance active à cette contrainte spatiale, exercée par les parents ou les travailleurs sociaux. Mathieu, qui vit avec sa mère au moment de l'enquête, évoque ainsi son accueil provisoire, durant quelques mois, chez une assistante familiale : « C'était bien, mais quand elle voulait me garder, c'était nul. C'était trop nul. Je m'avais enfermé... Tellement que c'était nul ce moment-là, je m'avais enfermé dans le garage. (...) Aussi j'ai fait un gâteau... Mais quand c'était ce moment-là que elle voulait que je reste avec elle, je me suis caché dans le garage, je me suis enfermé à clé ! » Mathieu peut évoquer des souvenirs positifs de son accueil et se positionne également comme acteur dans la situation, manifestant son opposition à la poursuite de cet accueil par la maîtrise de l'espace. Deux autres enfants évoquent des stratégies semblables. Lorsqu'il ne veut pas obéir à ses parents, Gaby relate ainsi : « Ben quand je veux pas faire quelque chose, moi je vais dans la salle de bains et je m'enferme ! ». Tyron, placé en famille d'accueil et rencontrant sa mère lors de visites encadrées par le travailleur social référent de l'Aide sociale à l'enfance, s'est mis à courir en fin de visite pour manifester son envie de rester avec sa maman. Il a ainsi contraint le travailleur social à lui courir après, mais la situation s'est soldée par la « victoire » de celui-ci.

D'autres récits mettent plutôt en avant l'impossibilité de résister. Alice est entourée d'adultes qui ont du mal à être d'accord sur les modalités de sa garde : mère, père, grand-mère maternelle, éducatrices du centre d'hébergement où vit sa mère et chez qui elle passe ses week-end... Tous les moments de récits qui mettent en scène les relations d'Alice avec des adultes, la montre impuissante face au pouvoir de ces adultes, sans possibilité d'action. Elle relate ainsi les contacts avec les éducatrices du foyer d'hébergement. Lorsqu'elle passe dans le hall, en arrivant en week-end, les dames veulent lui parler : « Du coup des fois je dois rester en bas jusqu'à qu'ils aient fini de me parler, ben maman ben en fait elle est déjà montée en haut alors parfois c'est un peu embêtant parce que du coup je dois attendre qu'ils aient fini pour revenir en haut, enlever mon manteau, mes chaussures donc parfois c'est un peu embêtant quand même. » L'organisation de ses vacances ne se fait pas selon le droit de visite et d'hébergement décidé par le juge, mais selon le bon vouloir de sa grand-mère : « normalement dans les grandes vacances, maman est censée m'avoir un mois alors que normalement mamie elle me donne même pas le mois, comme pour les vacances elle me donne que le week-end. » Elle n'est pas un sujet de droit, mais un objet que les adultes « donnent » ou non selon leur propre logique. Même pour des activités quotidiennes, elle se présente comme « à la merci » du bon vouloir de sa grand-mère : « Mamie elle allait au Flunch, elle me disait

mais elle me prenait pas. Alors moi ça m'énervait à chaque fois parce qu'une fois elle m'avait promis. Elle m'avait dit un vendredi soir : "je vais te prendre au Flunch", et elle allait au Flunch. Elle me l'a dit et ben j'étais déjà en pyjama, ben je me dis "ah ben je vais pas y aller" et le vendredi prochain à chaque fois ça refaisait ça, alors ça m'a énervée alors dans ma tête je me suis fait "ah là là elle va jamais m'emmener". »

Cette perception de leur capacité d'action face aux adultes se retrouve dans le cours des entretiens, que ce soit vis-à-vis des adultes susceptibles d'être impliqués par le récit, en l'occurrence la mère, ou avec la chercheuse.

Le récit biographique comme révélateur d'une dynamique relationnelle

Le récit d'un parcours, d'une activité, inclut toujours d'autres acteurs, et n'engage pas uniquement celui qui raconte. Cette activité doit donc implicitement être acceptée par les autres acteurs principaux du récit. Dans le cas des enfants et de leurs parents, cette dynamique est encore plus manifeste, notamment en ce qui concerne les toutes premières années de vie. À ce titre, on constate sans surprise que les conditions de passation et les relations avec les autres adultes, en particulier avec les travailleurs sociaux pour les enfants suivis en protection de l'enfance, ont eu une influence manifeste dans l'entretien.

Tableau 2. Engagement dans le récit biographique en fonction des conditions de passation

Intervention sociale en cours au moment de l'enquête	Présence d'un adulte pendant l'entretien	Engagement de l'enfant dans un récit biographique	
		Oui	Non
Aucune	Mère	4	4
	Aucun	2	2
Hébergement de réinsertion sociale	Mère	2	
	Aucun	2	
Action Educative en Milieu Ouvert	Mère	2	
	Aucun		1
Placement judiciaire	Travailleur social		3
Total		12	10

Douze entretiens se sont déroulés en présence (totale ou partielle) des mères, sans que cela n'entrave forcément la production de récits biographiques. Au contraire, certaines d'entre elles, sur sollicitation de leur enfant, ont pris une part active dans cette production. En revanche, les modalités de confrontation avec l'intervention sociale

semblent avoir un impact important. Ainsi, la totalité des enfants hébergés en Centre d'hébergement et de réinsertion sociale produisent du récit biographique. Les quatre enfants faisant l'objet d'un placement judiciaire sont les enfants auprès de qui mon intervention a été la plus contrôlée, ce qui a conduit à la présence de travailleurs sociaux pendant une partie de l'entretien dans trois situations sur quatre. Aucun de ces quatre enfants ne s'est engagé dans un récit biographique.

Lorsque la mère est présente, les enfants rencontrés la sollicitent fréquemment pour les aider à préciser des souvenirs anciens.

Riad : « La dernière fois quand on habitait ici, à (ville du centre maternel), je m'en rappelle quand je partais à la garderie de là-bas, la petite. La on allait en vélo, et j'étais derrière... Après, maman c'était quoi déjà la maison quand j'étais derrière en vélo ? Quand t'étais en vélo, là, quand tu me déposais à la garderie ? »

Mère de Riad : « Tu me parles de quelle maison ? »

Riad : « Bah moi je m'en rappelle pas c'était laquelle, mais je m'en rappelle que ton vélo qui est au balcon, là... Dans une autre maison, à (ville du centre maternel). »

Mère de Riad : « Il parle du foyer. »

Claire : « D'accord. »

Riad : « Ah oui, c'est vrai tu me posais à la gare. »

Mère de Riad : « Quand je partais travailler je l'emmenais... parce que là-bas j'avais pas de voiture, y avait pas de permis, il fallait que je l'emmène lui et sa sœur chez la nounou. »

Riad : « Ça je m'en rappelais. »

Mère de Riad : « Donc je mettais sa sœur derrière moi et lui devant. »

Claire : « D'accord, et ça tu t'en rappelles du coup. »

Riad : « Et je m'en rappelle plus si j'ai mis mon pied dans les pédales ? »

Mère de Riad : « Oui une fois il a mis son pied, j'ai roulé et il s'est égratigné ici. »

La reconstruction du souvenir fait largement intervenir la mère de Riad. Cependant, c'est bien l'enfant qui a introduit un élément qui devait sans doute être marquant dans son quotidien d'enfant, les trajets en vélo et un événement impliquant le corps, le pied dans les pédales.

Cette dynamique se retrouve également pour les enfants rencontrés sans aucune présence d'un adulte. L'entretien mené avec deux frères âgés de neuf et onze ans conduit ainsi à la production de très nombreux récits, concernant l'ensemble des domaines de vie. La remémoration et le désir de raconter semblent soutenus par le plaisir de partager ses souvenirs avec l'autre. D'autres enfants rencontrés seuls, lorsqu'ils évoquent des événements assez anciens (et notamment le séjour en centre maternel), proposent spontanément de me montrer les photos qu'ils ont de cette époque, transmises par leur mère. Ces photos sont des éléments clés dans la construction de leur représentation de leur petite enfance. Ainsi, Ayoub me parle d'un copain d'enfance qu'il a connu au centre maternel. Je demande à Ayoub s'il en souvient, et celui-ci me répond : « Pas trop. Je le voyais en photo. » La mémoire des événements les plus anciens est une mémoire conditionnée par les éléments de représentation transmis par l'entourage et la mobilisation de cette mémoire est conditionnée à un contexte relationnel spécifique. Les soutiens peuvent venir de différents biais : photos, présence de la mère, d'un frère ou d'une sœur...

Dans l'évocation de situations plus récentes, la mère peut être sollicitée non plus pour préciser le souvenir, mais pour donner son autorisation à l'évocation de certains événements, de manière implicite ou explicite. C'est le cas d'Alice, qui demande à sa mère

si elle peut évoquer l'incarcération de son père dans son récit. S'en suit un échange à trois entre la chercheuse, la mère et l'enfant.

Alice : « Bon y a quelque chose que je vais pas raconter... sur papa... Hein maman ? »

La mère : « Hein ? »

Alice : « Le truc sur Papa ? »

La mère : « Quel truc sur Papa ? Ah bon tu le racontes pas ? Enfin je sais pas... »

Claire : « Si t'as pas envie, s'il y a des choses que t'as pas envie de dire t'es pas obligée. »

La mère : « Ouais, ce qui s'est passé et après tu l'as pas vu pendant un moment ? »

Alice : « Ouais... Hein ? »

La mère : « Ben je sais pas tu racontes si t'as envie de raconter, moi je m'en fous, hein... tu sais, ce que ton père il fait c'est ce qu'il fait, moi je fais ce que je fais. »

Claire : « C'est comme tu veux si t'as pas envie de m'en parler tu m'en parles pas. Moi je pense, enfin j'ai l'impression que maman, comme elle a bien voulu que je te rencontre, elle est d'accord pour que tu me dises ce que tu as envie mais si toi t'as pas envie d'en parler, t'es pas obligée. »

Alice : « Ben ce qui me fait mal au cœur avec mon père, c'est que... je comprends pas pourquoi il a fait ça, c'est... Bon en fait il a été en prison. »

Ces demandes de confirmation implicites ou explicites que les enfants adressent à leur mère pour dérouler un récit biographique permettent d'éclairer certains échanges avec les enfants placés en famille d'accueil : parmi les quatre que nous avons rencontrés, aucun ne s'est engagé dans un récit biographique. L'accord de leurs mères pour les rencontrer a été obtenu en dehors de leur présence, l'enfant ayant finalement peu de moyens de « vérifier » cette autorisation. Tyron l'exprime assez clairement.

Claire : « Toi tu te rappelles de quoi quand tu étais plus petit ? »

Tyron : « En fait j'étais comme ça avant, et en fait j'étais gentil. J'étais en maternelle. Mais ma maman elle a parlé de ça ? »

Claire : « Oui, ta maman elle a parlé de ça, mais c'est pas pareil quand c'est les mamans qui parlent ou quand c'est les enfants qui parlent ! Mais ta maman elle m'a parlé de quand t'étais petit, oui. Et toi tu te rappelles de quoi ? Quand tu étais en maternelle, par exemple ? »

Tyron : « J'étais trop petit ! »

Claire : « T'étais trop petit... »

Tyron : « Je me souviens de rien alors ! »

Après une demande de confirmation de la position de sa mère pour entrer dans un récit biographique qui l'implique sans doute, il oppose un refus clair d'entrer dans une forme de récit au passé, basé sur la mémoire : « je ne me souviens de rien ». Tyron participera ensuite activement à l'entretien et évoquera des événements très récents impliquant des amis ou sa mère et les travailleurs sociaux, mais aucun événement un peu plus ancien.

Capacité d'action dans le parcours et capacité d'action dans l'entretien

Nous avons finalement relevé un parallèle important entre la capacité d'action repérable dans les situations racontées par les enfants dans leur vie quotidienne et celle qu'ils ont exercée pendant l'entretien de recherche. Les enfants ont presque tous manifesté leur adhésion active à l'entretien. Alors que l'entretien dure depuis plus d'une heure, je demande à Marie si elle n'en a pas « marre » de l'entretien. Elle me répond « moi j'ai pas marre, ça m'arrange, parce que je parle pas beaucoup en fait », montrant ainsi qu'elle se saisit de cet espace d'entretien. Chloé, qui dessine et « écrit » en même temps que nous

parlons, me dit qu'elle ne veut pas s'arrêter « je veux encore écrire plein de mots. Tiens c'est pour toi ! ».

Les enfants qui ont rapporté dans leurs récits davantage de situations où ils ont exercé leur capacité d'action prennent davantage l'initiative dans l'entretien, proposent des thèmes... Les enfants qui manifestent leur adhésion active ont aussi été en mesure d'exprimer leurs réticences face à certaines questions, certains sujets. Leurs stratégies passent par le langage (y compris les plus jeunes) : « je sais pas », « je veux pas », mais aussi par le corps : « j'ai le hoquet », « j'ai envie d'aller aux toilettes »...

Les enfants qui ont évoqué des situations de résistance active aux adultes sont ceux qui vont être le plus explicites dans leur refus d'aborder certains thèmes, ou dans leur prise de contrôle de l'entretien. Ainsi, Mathieu, qui a été victime de harcèlement avant d'être orienté en milieu spécialisé, m'annonce « sur l'école d'ici j'ai vraiment plus envie de parler sur cette école ». Tyron montre également sa volonté de participer activement à la définition du cadre de l'entretien, et parfois de renverser la relation interviewer-interviewé : « En fait, tu sais moi à l'école, des fois, tu sais ce que... toi t'es à l'école des fois ? Et toi, tu fais quoi ? ». La maîtrise de l'enregistreur est également un enjeu dans le cours de l'entretien avec lui. Au bout de quelques minutes d'entretien, Tyron me demande :

Tyron : « Allez, tu peux appuyer dessus ! »

Claire : « **Oui, oui, j'ai appuyé dessus.** »

Tyron : « Mais on entend rien là ! »

Claire : « **Ben non, pour l'instant on parle. Après on va écouter si tu veux.** »

Cela lui permettra en fin d'entretien de me signifier que nous avons fini : « et voilà, on peut réappuyer sur le bouton ! ».

À l'inverse, les enfants qui se présentent comme soumis aux injonctions des adultes dans leurs récits se montrent également plus conformes, me laissant guider l'entretien. L'exemple extrême est celui de Nathalie, rencontrée dans un service de placement familial, avec la présence d'une éducatrice pendant la majeure partie de l'entretien. J'écourte la rencontre avec Nathalie car elle semble en difficulté pour adhérer ou réguler son implication. L'enfant s'en remet aux adultes, y compris pour manifester son souhait d'arrêter.

Claire : « **Ça va ? On peut continuer ou on arrête là ? Qu'est-ce que t'en penses ?** »

Nathalie : « J'en sais rien. »

Claire : « **Si je te pose la question, c'est que tu peux me répondre ce que tu veux.** »

Nathalie : « Je pense qu'on va arrêter là... (Elle s'adresse à l'éducatrice) : Hein, qu'est-ce que t'en penses ? »

L'éducatrice : « C'est à moi que tu poses la question ? Ben Madame Ganne elle est venue t'écouter toi. Là tu...ton esprit part un peu ailleurs ? »

Claire : « **C'est pour ça que je te dis, on a déjà discuté, si pour toi, tu pars un peu ailleurs, ben on peut s'arrêter là, c'est pas une obligation de continuer.** »

Nathalie : « Non c'est pas une obligation. »

L'éducatrice : « Tu veux arrêter là ? »

Nathalie : « Oui. »

Nathalie se présente comme « agie par les adultes », ce qui se retrouve dans les quelques éléments qu'elle livre au cours de l'entretien.

Conclusion : un défi éthique davantage qu'un défi méthodologique

On retrouve finalement dans les récits trois principes de la théorie des parcours de vie d'Elder qui semblent importants pour comprendre et analyser la production biographique des enfants. Tout d'abord, la temporalité des événements (*timing*), le moment dans le parcours où les événements se produisent ne leur donne pas la même signification. Mener des entretiens biographiques avec des enfants permet d'appréhender les événements qui font sens aux différentes périodes de l'enfance et non du point de vue des adultes. Cela rejoint les constats déjà faits par James auprès d'enfants de dix ans⁴⁶, et semble pouvoir s'appliquer également à des enfants plus jeunes. Les enfants sont moins enclins que les adultes à produire des récits qui mettent en scène une cohérence dans le parcours, un « lissage » *a posteriori* (ce que Bertaux a nommé « idéologie biographique »⁴⁷). En ce sens, ils n'ont pas encore acquis la « compétence biographique » qui est attendue des institutions. Ces entretiens ne donnent donc pas toujours accès à une chronologie qui permettrait une analyse objectivante des trajectoires. En revanche, ils donnent à voir le sens que les enfants donnent à leur parcours et les événements significatifs pour eux. L'importance des relations avec les pairs, mais aussi les moments de plaisir partagés au sein de la famille, le vécu des contraintes spatiales sont ainsi quelques éléments qui ressortent fortement des récits biographiques produits par les enfants.

Si l'on admet la légitimité de la ligne de vie des enfants, de leur sélection d'événements significatifs, la spécificité des entretiens biographiques avec les enfants repose finalement surtout sur l'importance de l'interdépendance biographique (*linked lives*). Les enfants, bien davantage que les adultes, sont en situation de dépendance à l'égard des adultes dans certains domaines de vie et donc de leur biographie. La maîtrise des événements plus anciens, mais aussi de ce qui doit rester au sein de l'intimité familiale, ne dépend pas uniquement de leur volonté mais également de celle de leur parent. Le récit biographique est susceptible d'engager d'autres acteurs.

Malgré tout, dans ces situations, les enfants font preuve d'une capacité d'action (*agency*) et de compétences pour réguler leur implication dans l'entretien. Ils utilisent d'ailleurs des stratégies similaires à celles qu'ont observées Evang et Overlien⁴⁸. De plus, la manière dont ils exercent leur capacité d'action, dans le cours de l'entretien même, présente des similitudes avec la manière dont ils se mettent en scène dans les récits biographiques qu'ils produisent.

Ainsi, bien plus que le niveau développemental de l'enfant, ce qui semble déterminant pour s'engager dans un récit biographique, c'est le désir de production de ce discours, comme l'a déjà souligné Abels-Eber⁴⁹. Ce désir d'engagement dans le récit dépend bien sûr du choix de l'enfant et de l'interaction avec le chercheur, mais il est également fortement influencé par le contexte relationnel avec les autres adultes, parents ou professionnels. L'accès aux enfants passant souvent par un ou plusieurs intermédiaires, c'est surtout la gestion des *gate keepers* qui peut constituer une difficulté pour l'engagement dans un récit biographique. Leur position (réelle ou imaginée par l'enfant) par rapport à la recherche et par rapport à l'histoire mise en récit aura une influence importante sur le récit de l'enfant.

Au-delà de ce constat, les expériences que l'enfant a vécues au cours du parcours lui ont montré que ses choix pouvaient ou non avoir un impact sur la réalité, qu'il disposait ou non d'une marge de manœuvre face aux décisions des adultes. Le parallèle observé entre l'exercice d'une capacité d'action au cours de l'entretien de recherche et la présence dans le récit biographique de situations ayant permis de manifester ses choix montre que souvent, les modalités relationnelles de l'entretien donnent à voir la perception que les enfants ont de leur capacité d'agir sur leur propre vie. Les deux utilisations possibles du concept d'*agency* enfantine identifiées par James et James se retrouvent ainsi liées : la perception subjective d'une capacité d'action dans son parcours, aussi contrainte et minime fût-elle, est ce qui rend possible le fait de se mettre en récit. Ce processus, s'il n'est pas spécifique aux enfants ayant vécu des situations d'intervention sociale ou d'adversité, est particulièrement présent pour ces enfants. Pour les quatre enfants placés que nous avons rencontrés, la question de savoir qui est détenteur de leur histoire de vie semble importante. Est-ce l'enfant ? Le parent (en l'occurrence, dans notre population spécifique, la mère) ? Les travailleurs sociaux ?

Ainsi, mener des entretiens biographiques avec des enfants de cet âge constitue finalement un défi éthique plus qu'un défi méthodologique. Les enfants, dès six ou sept ans, sont capables de s'engager dans un récit biographique, pour peu qu'on accepte leur perception des événements, sans objectif de recueillir des événements sur des dimensions déjà identifiées. La principale difficulté consiste finalement dans la présentation de la démarche et la construction du lien entre chercheur et interviewé, particulièrement contrôlé par d'autres adultes, du fait de leur statut d'enfant dominé et protégé.

Au terme de cette analyse, il nous semble donc possible de mener des entretiens biographiques avec des enfants de six à onze ans, pour peu que le dispositif de recherche leur permette de négocier leur implication dans la recherche. Si les liens avec les *gate keepers* et la présentation de la recherche aux enfants sont des moments importants, cela signifie également que les enfants doivent avoir le choix de s'engager ou non dans ce type de récit au moment même du déroulement de l'entretien. Face à des situations qui font intervenir adultes et enfants, les seules garanties éthiques sont la réflexivité et l'adaptabilité du chercheur en situation et les décisions qu'il prendra dans le contexte de l'entretien en se basant sur les éléments qu'il a pu observer dès le début de la négociation de l'entretien avec les *gatekeepers* et avec les enfants, sans jamais avoir la certitude d'avoir fait le bon choix⁵⁰. C'est sans doute ce qui fait de l'entretien un outil de recueil si sensible sur le plan éthique et méthodologique dans la recherche auprès des enfants, et conduit souvent les chercheurs à utiliser d'autres techniques. Razy affirme : « c'est bien dans les interstices du renoncement à une certaine toute-puissance du chercheur, moins aisé sans doute face aux enfants, que se joue la relation ethnographique et, par conséquent, la production des connaissances en anthropologie. »⁵¹ Ce propos s'applique parfaitement également aux entretiens biographiques. Pourtant, malgré ces difficultés et ces inconforts, il nous semble que cette technique reste un outil particulièrement approprié pour explorer les capacités d'action que les enfants se reconnaissent et la place qu'on leur laisse, y compris pour des enfants jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abels-Eber (Christine), « Le sens de l'histoire. Récits de vie d'enfants placés. », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 46, n° 2, 2010, p. 72-81.
- Astier (Isabelle) et Duvoux (Nicolas) [dir.], *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan, 2006, 212 p.
- Bertaux (Daniel), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2010, 128 p.
- Bessin (Marc), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, n° 156, 6 janvier 2010, p. 12-21.
- Bessin (Marc), Bidart (Claire) et Grossetti (Michel) [dir.], *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, 397 p.
- Danic (Isabelle), Delalande (Julie) et Rayou (Patrick), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, 215 p.
- Delalande (Julie), « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren*, n° 4, 2014.
- Delory-Momberger (Christine), *De la recherche biographique en éducation : fondements, méthodes, pratiques*, Paris, Téraèdre, 2014, 214 p.
- Dubar (Claude), « Sociologie. Les grands courants. », dans *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 2008.
- Dubar (Claude) et Nicourd (Sandrine), *Les biographies en sociologie*, Paris, La Découverte, 2017, 121 p.
- Elder (Glen H.), « The Life Course and Human Development », dans *Handbook of child psychology 5th Edition. Volume 1 : Theoretical Models of Human Development*, New York, John Wiley & Sons, 1998, p. 939-991.
- Elder (Glen H.), Johnson (Monica K.) et Corsnoe (Robert), « The emergence and development of Life Course Theory », dans *Handbook of the Life Course*, New York, Springer, 2004, p. 3-19.
- Evang (Are) et Øverlien (Carolina), « 'If you look, you have to leave': Young children regulating research interviews about experiences of domestic violence », *Journal of Early Childhood Research*, vol. 13, n° 2, 1 juin 2015, p. 113-125.
- Gagné (Andréanne) et Crago (Martha), « Étude corrélative de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 3, 2012, p. 509-532.
- Ganne (Claire), « L'enfantalité en situation familiale complexe : regarder la famille du point de vue des enfants », *Enfances Familles Générations*, n° 20, 14 janvier 2014, p.1-20.
- Ganne (Claire), « Après la sortie d'un centre maternel : l'impact des trajectoires sur la qualité de vie des enfants », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, n° 1, 15 juillet 2013, p. 96-121.

Ganne (Claire), *Le devenir des enfants accueillis en centre maternel : approche écologique du parcours et de la qualité de vie des enfants sept ans après la sortie d'un hébergement mère-enfant*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France, 2013, 363 p.

Ganne (Claire) et Bergonnier-Dupuy (Geneviève), « Trajectoires résidentielles et interventions socio-éducatives. L'exemple des familles accueillies en centre maternel », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n° 3, 2012, p. 103-128.

Graham (Anne), Powell (Mary Ann) et Taylor (Nicola), « Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People », *Children & Society*, vol. 29, n° 5, 1er septembre 2015, p. 331-343.

Graham (Anne), Powell (Mary Ann), Taylor (Nicola) et al., *Recherche éthique impliquant des enfants*, Florence, Centre de recherche de l'UNICEF - Innocenti, 2013, 214 p.

Hamelin-Brabant (Louise), « La recherche auprès des enfants », *Recherche et formation*, n° 52, 1 juin 2006, p. 77-89.

Hart (Caroline), Biggeri (Mario) et Babic (Bernhard) [dir.], *Agency and participation in childhood and youth: international applications of the capability approach in schools and beyond*, London, Bloomsbury, 2014, 274 p.

Huang (Xiaoyan), O'Connor (Margaret), Ke (Li-Shan) et Lee (Susan), « Ethical and methodological issues in qualitative health research involving children », *Nursing Ethics*, vol. 23, n° 3, mai 2016, p. 339-356.

James (Allison), « Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course », dans Qvortrup (Jens) [dir.], *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, London, Palgrave Macmillan, 2005, p. 248-266.

James (Allison) et James (Adrian), *Key Concepts in Childhood Studies*, London, SAGE, 2008.

Kelly (Berni), « Methodological Issues for Qualitative Research with Learning Disabled Children », *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 10, n° 1, 1 février 2007, p. 21-35.

Lignier (Wilfried), « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, 19 février 2009, p. 20-36.

Mainaut (Thierry), « Les établissements accueillant des adultes et des familles en difficulté sociale. Premiers résultats de l'enquête ES 2008. », *Études et résultats*, n° 738, septembre 2010.

Manificat (Sabine) et Dazord (Alice), « Évaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats. », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 45, n° 3, 1997, p. 106-114.

Passeron (Jean-Claude), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, 1990, p. 3-22.

Razy (Élodie), « Introduction : Éthique et enfants. Des habits neufs pour de vieilles questions anthropologiques ? », *AnthropoChildren*, 8 juillet 2015.

Razy (Élodie), « La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour », *AnthropoChildren*, 2014.

Robin (Pierrine) et Séverac (Nadège), « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », *Recherches familiales*, n° 10, n° 1, 1 février 2013, p. 91-102.

Shaw (Catherine), Brady (Louca-Mai) et Davey (Ciara), *Guidelines for Research with Children and Young People*, London, National Children's Bureau Research Center, 2011.

Sirota (Régine), « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Evolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. », dans Bergonnier-Dupuy (Geneviève) [dir.], *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, p. 35-41.

Spratling (Regena), Coke (Sallie) et Minick (Ptlene), « Qualitative data collection with children », *Applied Nursing Research*, vol. 25, n° 1, 1 février 2012, p. 47-53.

Stadler (Marie A.) et Ward (Gay Cuming), « Supporting the Narrative Development of Young Children », *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, n° 2, octobre 2005, p. 73-80.

Tillard (Bernadette) et Furka (Anna), « Trajectoires résidentielles familiales et interventions sociales à domicile », *Recherches familiales*, n° 10, 1 février 2013, p. 75-89.

Watson (Debbie L.), Latter (Sandra) et Bellew (Rebecca), « Adopted children and young people's views on their life storybooks: The role of narrative in the formation of identities », *Children and Youth Services Review*, vol. 58, novembre 2015, p. 90-98.

Willis (Rachel) et Holland (Sally), « Life Story Work: Reflections on the Experience by Looked after Young People », *ResearchGate*, vol. 33, n° 4, 30 novembre 2009, p. 44-52.

NOTES

1. Glen H. Elder, « The Life Course and Human Development », dans *Handbook of child psychology 5th Edition. Volume 1 : Theoretical Models of Human Development*, New York, John Wiley & Sons, 1998, p. 939-991 ; Marc Bessin, « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, n° 156, 6 janvier 2010, p. 12-21.
2. Claire Ganne, « Après la sortie d'un centre maternel : l'impact des trajectoires sur la qualité de vie des enfants », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, 15 juillet 2013, p. 96-121 ; Claire Ganne, « L'enfantalité en situation familiale complexe : regarder la famille du point de vue des enfants », *Enfances Familles Générations*, n° 20, 14 janvier 2014, p. 1-20.
3. Claude Dubar, « Sociologie. Les grands courants. », dans *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 2008.
4. Glen H. Elder, Monica K. Johnson et Robert Corsnoe, « The emergence and development of Life Course Theory », dans *Handbook of the Life Course*, New York, Springer, 2004, p. 3-19.
5. Isabelle Astier et Nicolas Duvoux [dir.], *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan, 2006.
6. Debbie L. Watson, Sandra Latter et Rebecca Bellew, « Adopted children and young people's views on their life storybooks: The role of narrative in the formation of identities », *Children and Youth Services Review*, vol. 58, novembre 2015, p. 90.
7. Claude Dubar et Sandrine Nicourd, *Les biographies en sociologie*, Paris, la Découverte, 2017, p. 5.
8. Marc Bessin, Claire Bidart, et Michel Grossetti, *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, p. 32-33.
9. Christine Delory-Momberger, *De la recherche biographique en éducation*, Paris, Téraèdre, 2014, p. 95-96.
10. Jean-Claude Passeron, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, no 1, 1990, p. 3-22.
11. Daniel Bertaux, *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 6.
12. Allison James, « Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course » dans *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, London, Palgrave Macmillan, 2005, p. 248-266; Caroline Hart, Mario Biggeri et Bernhard Babic [dir.], *Agency and*

participation in childhood and youth : international applications of the capability approach in schools, London, Bloomsbury, 2014.

13. Régine Sirota, « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Evolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », dans *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, p. 35-41.

14. Julie Delalande, « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren*, n° 4, 2014, [en ligne], consulté le 4 août 2017, url : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1927>.

15. Allison James et Adrian James, *Key Concepts in Childhood Studies*, London, SAGE, 2008, p. 9.

16. Le projet ERIC est animé par le Centre de Recherche Innocenti de l'UNICEF et implique des chercheurs travaillant avec des enfants dans le monde entier et dans différentes disciplines, afin d'identifier les pratiques et les questionnements éthiques dans la recherche auprès des enfants. Des études de cas dans des contextes très variés permettent d'identifier les nombreuses tensions entre différents principes éthiques.

17. Anne Graham, Mary Ann Powell et Nicola Taylor, « Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People », *Children & Society*, vol. 29, n° 5, 1 septembre 2015, p. 332.

18. Anne Graham, Mary Ann Powell, Nicola Taylor et al., *Recherche éthique impliquant des enfants*, Florence, Centre de recherche de l'UNICEF - Innocenti, 2013, p. 41.

19. Catherine Shaw, Louca-Mai Brady et Ciara Davey, *Guidelines for Research with Children and Young People*, London, National Children's Bureau Research Center, 2011, p. 7.

20. Wilfried Lignier, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, 19 février 2009, p. 24.

21. Louise Hamelin-Brabant, « La recherche auprès des enfants », *Recherche et formation*, n° 52, 1 juin 2006, p. 85 ; Élodie Razy, « Introduction - Éthique et enfants. Des habits neufs pour de vieilles questions anthropologiques ? », *AnthropoChildren*, 8 juillet 2015, [en ligne], consulté le 4 août 2017, url : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1991>.

22. Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 105.

23. Anne Graham, Mary Ann Powell, Nicola Taylor et al., *Recherche éthique impliquant des enfants*, op. cit., p. 31.

24. Regena Spratling, Sallie Coke et Ptlene Minick, « Qualitative data collection with children », *Applied Nursing Research*, vol. 25, n° 1, 1 février 2012, p. 50-51.

25. Élodie Razy, « La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour », *AnthropoChildren*, 2014, [en ligne], consulté le 4 août 2017, url : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2046>.

26. Xiaoyan Huang, Margaret O'Connor, Li-Shan Ke et Susan Lee, « Ethical and methodological issues in qualitative health research involving children », *Nursing Ethics*, vol. 23, n° 3, mai 2016, p. 351.

27. Berni Kelly, « Methodological Issues for Qualitative Research with Learning Disabled Children », *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 10, n° 1, 1 février 2007, p. 25.

28. Marie A. Stadler et Gay Cuming Ward, « Supporting the Narrative Development of Young Children », *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, n° 2, octobre 2005, p. 73-80.

29. Andréanne Gagné et Martha Crago, « Étude corrélacionnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 3, 2012, p. 512.

30. Allison James, *Life Times*, op. cit.

31. Are Evang et Carolina Øverlien, « 'If you look, you have to leave': Young children regulating research interviews about experiences of domestic violence », *Journal of Early Childhood Research*, vol. 13, n° 2, 1 juin 2015, p. 113-125.
32. Pierrine Robin et Nadège Séverac, « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », *Recherches familiales*, n° 10, 1 février 2013, p. 91-102.
33. Christine Abels-Eber, « Le sens de l'histoire. Récits de vie d'enfants placés. », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 46, n° 2, 2010, p. 72-81.
34. Rachel Willis et Sally Holland, « Life Story Work: Reflections on the Experience by Looked after Young People », *ResearchGate*, vol. 33, n° 4, 30 novembre 2009, p. 44-52.
35. Debbie L. Watson, Sandra Latter et Rebecca Bellew, « Adopted children and young people's views on their life storybooks », *op. cit.*, p. 94.
36. Claire Ganne, *Le devenir des enfants accueillis en centre maternel : approche écologique du parcours et de la qualité de vie des enfants sept ans après la sortie d'un hébergement mère-enfant*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France, 2013.
37. Ces établissements font partie du dispositif français de protection de l'enfance. Ils ont pour mission d'héberger des femmes enceintes ou accompagnées d'enfants de moins de trois ans, et d'apporter aux femmes accueillies « une aide éducative ou psychologique » et d'encourager « leur réinsertion sociale, afin notamment de leur permettre de mieux se situer par rapport à la maternité, la sexualité, la vie en couple éventuellement ; le cas échéant, de former un projet de vie pour leur enfant ; de former et réaliser un projet d'insertion socioprofessionnelle » (Circulaire n° 81/5 du 23/01/1981). Ils s'adressent à des femmes cumulant des fragilités matérielles et relationnelles. Il en existe 120 en France, et 2500 familles monoparentales y sont hébergées chaque année (Thierry Mainaut, « Les établissements accueillant des adultes et des familles en difficulté sociale. Premiers résultats de l'enquête ES 2008 », *Etudes et résultats*, n° 738, septembre 2010).
38. Claire Ganne et Geneviève Bergonnier-Dupuy, « Trajectoires résidentielles et interventions socio-éducatives. L'exemple des familles accueillies en centre maternel », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, vol. 45, n° 3, 2012, p. 103-128.
39. Le questionnaire AUQUEI (Auto-Questionnaire Enfant Imagé) se compose d'une question ouverte, puis d'une échelle fermée de 31 items, qui explorent la satisfaction des enfants dans différents domaines de vie : les relations familiales, les relations sociales, les activités (jeux, scolarité, loisirs), la santé, les fonctions (sommeil, alimentation). L'enfant doit répondre à l'aide de quatre paliers (« pas content du tout », « pas content », « content », « très content »), représentés à l'aide de visages qui expriment des états émotionnels différents. Ce questionnaire a été développé à partir de réponses d'enfants à des questions ouvertes, afin d'identifier les domaines pertinents de satisfaction et d'insatisfaction dans la vie des enfants (Sabine Manificat et Alice Dazard, « Evaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats. », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 45, n° 3, 1997, p. 106-114.)
40. Bernadette Tillard et Anna Rurka, « Trajectoires résidentielles familiales et interventions sociales à domicile », *Recherches familiales*, n° 10, 1 février 2013, p. 75-89.
41. Les entretiens menés ne peuvent être qualifiés d'entretiens biographiques au sens strict du terme mais contiennent des moments de récit biographique : nous nous référons à la conception de Bertaux, qui, par opposition à une conception maximaliste qui engloberait la totalité de l'histoire d'une personne, consiste à considérer qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre un épisode quelconque de son expérience vécue (Daniel Bertaux, *Le récit de vie*, *op. cit.*, p. 35).
42. Le terme d'engagement est employé ici car il comprend deux dimensions complémentaires, le choix d'une direction et la participation active, permettant de mettre en évidence le fait que seuls certains enfants ont répondu à mes sollicitations d'entrer dans une production narrative au cours de l'entretien.

43. Seule une enfant, rencontrée dans le contexte particulièrement contraint d'un service de placement familial, manifeste un évitement des questions et semble s'en remettre aux adultes. L'entretien avec cette enfant sera donc écourté.
44. Tous les prénoms ont été modifiés.
45. Figurine issue d'un dessin animé japonais.
46. Allison James, *Life Times*, *op. cit.*
47. Daniel Bertaux, *Le récit de vie*, *op. cit.*, p. 37
48. Are Evang et Carolina Øverlien, « If you look, you have to leave », *op. cit.*
49. Christine Abels-Eber, « Le sens de l'histoire. Récits de vie d'enfants placés. », *op. cit.*, p. 74-75.
50. Louise Hamelin-Brabant, « La recherche auprès des enfants », *op. cit.*, p. 87.
51. Élodie Razy, « La pratique de l'éthique », *op. cit.*