



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de la santé et des affaires sociales DSAS
Direktion für Gesundheit und Soziales GSD



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG



Universitäres Zentrum für
Frühkindliche Bildung | Fribourg

Participation et bien-être

dans la petite enfance

Une étude qualitative avec des enfants

de 0 à 6 ans dans le canton de Fribourg

Rapport final

à l'attention du

Service de l'Enfance et la Jeunesse SEJ

Bureau de Promotion des Enfants et des Jeunes BPEJ

Prof. Dr. Veronika Magyar-Haas & Dr. Alex Knoll

en collaboration avec Annina Kägi, B.Sc., Mila Glavchovska, B.Ed. & Elisabeth Colles, B.A.

Centre universitaire pour l'éducation de la petite enfance (ZeFF) | Université de Fribourg

Département des sciences de l'éducation et de la formation

Regina Mundi | Rue P.-A. de Faucigny 2 | CH-1700 Fribourg

Fribourg, le 30 juin 2022

Citation proposée :

Magyar-Haas, V., & Knoll, A. (2021). *Participation et bien-être dans la petite enfance. Une étude qualitative avec des enfants de 0 à 6 ans dans le canton de Fribourg*. Rapport final à l'attention du Service de l'enfance et de la jeunesse, secteur pour la promotion des enfants et des jeunes BPEJ. Centre universitaire pour l'éducatons de la petite enfance Fribourg (ZeFF).

Contenu

| | | |
|-----|---|------------------------------------|
| 1 | Abstract..... | 1 |
| 2 | Introduction – Contexte de recherche | 2 |
| 3 | Approches théoriques et clarifications..... | 4 |
| 4 | Approches méthodologiques..... | 8 |
| 5 | Résultats empiriques | 11 |
| 5.1 | Description de l'échantillon..... | 12 |
| 5.2 | L'importance de la pandémie dans les entretiens et pour les enfants | 14 |
| 5.3 | Le positionnement de l'enfant dans la situation d'entretien..... | 19 |
| 5.4 | Interprétations du quotidien : quand, où et avec qui les enfants se sentent-ils bien ?..... | 24 |
| 5.5 | La perspective des enfants sur la participation | 33 |
| 6 | Conclusion et résultats | Erreur ! Signet non défini. |
| 7 | Bibliographie..... | 39 |

1 Abstract

Ce rapport final documente et réfléchit aux résultats d'une étude menée sur mandat du Service de l'enfance et de la jeunesse du canton de Fribourg, unité spécialisée dans la promotion de l'enfance et de la jeunesse, et financée par la Direction de la santé et des affaires sociales. L'étude, qui porte sur le bien-être subjectif des enfants âgés de 2 à 5 ans et sur leurs possibilités de participation, a été réalisée entre août 2020 et mai 2021. Pendant cette période, l'étude a été conceptualisée, un guide d'entretien et un accès au terrain ont été élaborés, les entretiens ont été réalisés et analysés. Les guides d'entretien du réseau de recherche transnational et transdisciplinaire « Children's Understandings of Well-being », qui prévoit des entretiens avec des enfants à partir de 8 ans, ont servi de ligne directrice. L'appel à la psychologie du développement, à la théorie du langage et à l'état actuel des connaissances méthodologiques dans le domaine de la petite enfance a permis des adaptations et un élargissement. Une conception ludique des entretiens ainsi que la mise à disposition d'images, de dessins, de livres d'histoires ou d'objets apportés par les enfants ont fourni de nombreuses occasions de stimuler leurs récits et de pistes de réflexion sur la pertinence des choix. Sur la base des échanges durant les entretiens, il a été possible de reconstituer des éléments clés sur les pensées et les sentiments des enfants concernant leur bien-être et leurs possibilités de participation.

De nombreux enfants semblaient très heureux de l'intérêt qui leur a été porté et de l'opportunité qu'ils ont eu de passer du temps avec quelqu'un – même s'il s'agissait d'un étranger pour eux. Cette joie s'exprimait, d'une part, dans leur désir de montrer à l'enquêtrice le plus possible de leur chambre et de leurs jouets et, d'autre part, dans leur curiosité et leur empressement à découvrir le matériel que l'enquêtrice avait apporté avec elle. Même dans les entretiens linguistiquement difficiles – parce que l'enfant ne parlait pas encore très bien la langue – ces deux modes de présentation et de découverte étaient aussi récurrents. Cette idée de partage et d'échange mutuel était présente dans plusieurs entretiens et semblait être une pratique centrale, notamment pour les enfants sans frères et sœurs qui ressentaient un manque plus prononcé d'interactions sociales en période de pandémie.

Après une introduction permettant de contextualiser la recherche, le présent rapport expose les perspectives théoriques centrales dans le domaine du bien-être, et discute des résultats de plusieurs études internationales. L'approche méthodologique sera ensuite présentée, ainsi que les conclusions des analyses empiriques. L'échantillon sera présenté en début de rapport, et la question de la situation pandémique et de son importance pour le contexte de l'entretien – tant au niveau des thèmes abordés durant l'entretien qu'au niveau de l'analyse des entretiens – sera réfléchi. La façon dont les enfants se positionnent dans la situation d'interview, révélatrice de la question des possibilités de participation, sera systématiquement analysée. Notamment, la question de savoir quand, où et avec qui les enfants se sentent à l'aise permet un éclairage sur les formes et possibilités de participation des enfants dans et en dehors de la situation d'entretien.

Finalement, le dernier chapitre présente les principales conclusions et les opportunités de recherche mises en évidence par cette étude.

2 Introduction – Contexte de recherche

La participation fait partie des droits de l'enfant déclarés dans la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CDE) et constitue l'un des trois « P » des droits de l'enfant : « provision », « protection » et « participation ». Selon l'article 12, paragraphe 1 de la CDE, le droit de l'enfant d'exprimer librement son opinion doit être garanti « sur toute question l'intéressant ». Outre ce droit, la participation (active) des enfants et des jeunes aux affaires publiques et aux processus décisionnels qui les concernent est également une préoccupation sociale, politique et sociétale des sociétés à constitution démocratique. Une telle exigence présuppose l'accès aux ressources sociales et aux espaces publics, que l'on peut qualifier de participation sociale, ainsi que l'instauration et la garantie politiques et sociales de conditions qui favorisent et sont nécessaires à de tels accès et à la participation (Magyar-Haas, Mörgen & Schnitzer 2019 ; voir aussi Burdewick 2003 ; Knauer & Sturzenhecker 2016 ; Moser 2010 ; Schwanenflügel 2015). Les offres pédagogiques, qui doivent permettre aux destinataires de prendre une part active aux décisions collectives, font notamment office de charnière entre les analyses des structures sociales et les possibilités d'action des individus.

Le projet se rattache à une conception large de la participation et la relie à la catégorie centrale du bien-être subjectif (well-being) des enfants. Ainsi, le quotidien des enfants de 0 à 6 ans, leur qualité de vie, leurs besoins et leurs possibilités de participation dans les lieux qu'ils fréquentent sont au centre de l'enquête mandatée par le Service de l'enfance et de la jeunesse du canton de Fribourg – secteur spécialisé pour la promotion de l'enfance et de la jeunesse – et financée par la Direction de la santé et des affaires sociales. L'objectif est donc de reconstituer le bien-être subjectif des enfants les plus jeunes ainsi que leur vision de la participation et de leurs possibilités de participation à la maison, dans les structures d'accueil préscolaire, à l'école (cycle initial/1er cycle) et dans les espaces publics.

L'orientation concrète du projet s'appuie sur la stratégie et le plan d'action « Je participe ! » du canton de Fribourg qui se composent de trois objectifs :

- (1) Favoriser une éducation globale,
- (2) Encourager la participation et la citoyenneté, et
- (3) Promouvoir un cadre de vie épanouissant.¹

Des domaines d'action ont déjà été définis pour atteindre ces objectifs. Ainsi, la présente étude vise à accorder une attention particulière aux domaines d'action liés à la petite enfance et à les enrichir et les compléter par la perspective et la voix des jeunes enfants. L'étude se penche donc sur les questions générales suivantes :

1. Comment se portent les enfants durant les premières années de leur vie et qu'est-ce qui est important pour eux ? Quels besoins et quelles contraintes expriment-ils, notamment dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'aménagement de leur espace de vie ?
2. Comment les enfants participent-ils à l'organisation de leur vie quotidienne – dans quelles mesures leurs besoins sont-ils (ou non) pris en compte ?
3. Quelle est la conception de la participation des enfants et qu'est-ce qui est important pour eux dans ce contexte ? Quelles différences apparaissent en fonction des différents contextes (famille, crèche, entrée à l'école, espaces publics) ?

¹ <https://www.fr.ch/vie-quotidienne/integration-et-coordination-sociale/strategie-je-participe-perspectives-2030>

Pour répondre à ces questions, des entretiens ont été menés avec des enfants âgés de 2 à 7 ans pendant la pandémie de la Covid-19. Ce contexte a eu un impact significatif à différents niveaux, tant sur l'enquête que sur les résultats. En raison de la détérioration de la situation épidémique à la fin de l'été 2020, des mesures politiques ont été prises à partir d'octobre pour endiguer la pandémie, ce qui a considérablement compliqué les travaux préparatoires, le recrutement de personnes intéressées par les interviews et la collecte des données. Comme nous avons exclu d'emblée les entretiens en ligne avec des enfants de cet âge précoce pour diverses raisons, nous étions obligés d'entrer en contact physique avec les enfants et leurs parents. La recherche de participants à l'étude s'est avérée plutôt difficile, d'une part en raison de la directive officielle d'éviter les contacts inutiles pendant la pandémie, et d'autre part parce que certains établissements par lesquels nous aurions pu atteindre les enfants et leurs parents étaient fermés temporairement. La situation pandémique et la nécessité d'une mise en quarantaine ou d'un isolement ont également eu pour conséquence des reports ou des annulations des rendez-vous.

Les interviews réalisées dans ce contexte étaient également placées sous le signe de la pandémie à différents niveaux. Les enquêtrices ont toujours respecté toutes les mesures de protection hygiénique en vigueur ; elles portaient un masque coloré « adapté aux enfants », se désinfectaient les mains et tout le matériel apporté au préalable et se tenaient le plus loin possible des enfants et des membres de la famille. Cette procédure, qui a créé un sentiment de sécurité et de confiance dans les relations avec les enfants pendant la pandémie, a cependant contribué – en particulier le port d'un masque – à créer une distance supplémentaire entre les enquêteurs et les enfants, et a également joué un rôle dans la motivation des enfants à participer et à raconter leurs histoires. Enfin, la pandémie a aussi été thématifiée dans le contenu des entretiens comme lorsque les enfants ont parlé de membres de leur famille touchés par la covid, de leurs soucis et de leurs peurs (cf. chapitre 5.2). Malgré toutes ces restrictions, douze entretiens ont pu être menés avec des enfants dans le cadre de l'étude, ce qui permet de se faire une idée précise de leur bien-être et de leur participation, notamment dans la vie quotidienne pendant la pandémie.

Dans la suite de ce rapport, nous procéderons à des clarifications théoriques et conceptuelles en ce qui concerne les notions centrales de « participation » et de « bien-être » (chapitre 3), et nous présenterons les conclusions des études internationales sur le bien-être. Le chapitre 4 expliquera l'approche méthodologique : des réflexions fondamentales sur les entretiens avec de jeunes enfants sont ainsi exposées, tout comme la structure du guide d'entretien ainsi que la réalisation et l'interprétation des entretiens. La présentation des résultats de l'analyse empirique constituera la partie principale du rapport (chapitre 5). L'échantillon sera d'abord décrit à l'aide de quelques caractéristiques des enfants interviewés (5.1), avant d'aborder l'importance de la pandémie pour la recherche et pour le quotidien des enfants de leur point de vue (5.2). Le paragraphe 5.3 montrera de quelle manière et dans quels rôles les enfants sont positionnés dans la situation d'interview. Viendront ensuite les présentations des résultats concernant le bien-être des enfants (5.4) ainsi que la perspective des enfants sur (les possibilités de) la participation (5.5). Le rapport se terminera par une conclusion dans laquelle les principaux messages de l'étude dans le contexte du mandat seront discutés.

3 Approches théoriques et clarifications

La recherche sur le bien-être de l'enfant (voir notamment Heite et al. 2020 et Fattore et al. 2018) est un domaine international, inter- et transdisciplinaire de la recherche sur les enfants et les adolescents, qui a connu une forte expansion au cours des dernières décennies (Ben-Arieh et al. 2014 ; Betz 2013 ; Camfield et al. 2008 ; Fattore et al. 2016 ; Veenhoven 2004) et est également devenu important dans le domaine de la recherche et de la théorisation en sciences de l'éducation (Andresen & Betz 2014 ; Ben-Arieh 2014 ; Fegter 2014 ; Andresen 2014 ; Hunner-Kreisel 2012 ; Albus et al. 2009). Dans ce contexte, Fattore, Fegter et Hunner-Kreisel (2018, pp. 386-387) expliquent l'importance croissante du bien-être et de la protection de l'enfant à la fois avec l'émergence du cadre des droits de l'enfant, ainsi que du fait de la forte influence des approches de la sociologie de l'enfance. En outre, ils citent également le changement de politique gouvernementale dans les pays de l'OCDE (cf. OCDE 2009) comme l'une des raisons conduisant à une plus grande attention portée au bien-être de l'enfant, tout comme à la participation – mais aussi au fait que l'attention est désormais portée principalement à l' « enfance » plutôt qu'à la famille dans les discussions sur l'éducation, la protection de l'enfance et la pauvreté des enfants dans les processus de croissance.

Les nouvelles recherches sur l'enfance en sciences sociales – mais aussi les droits de l'enfant – considèrent les enfants comme des acteurs sociaux dans leur propre environnement, avec leurs propres besoins, droits et idées d'une bonne vie (voir Andresen 2013 ; Hunner-Kreisel & Kuhn 2010 ; Stoecklin 2019). Cette orientation de recherche, dans laquelle nous nous situons également, s'oppose depuis les années 1980 à une perspective centrée sur l'adulte (Alanen 1988) et s'adresse donc aux enfants en tant que sujets et non en tant qu'objets de recherche. L'accent est mis sur la capacité d'action des enfants, leur « agency », et la considération de l'enfance comme une construction sociale à laquelle les enfants eux-mêmes participent, puisqu'ils sont impliqués en tant qu'acteurs sociaux dans la reproduction interprétative (cf. Bühler-Niederberger 2011 ; Honig 2009 ; Kelle 2009 ; voir plus en détail Heite et al. 2020, pp. 1-2). Dans ce contexte, une prémisse qui trouve un écho particulier en politique, dans le public ainsi que dans la science est la suivante : « giving voice to children's voices » (James 2007, p. 261), c'est-à-dire donner une voix aux voix des enfants – par et dans la recherche. Ainsi, les questions relatives aux intérêts et aux besoins des enfants dans le cadre des processus politiques, comme (les limites de) leurs propres possibilités de participation, sont devenues plus centrales (cf. Esser et al. 2016, p. 2-4 ; Magyar-Haas 2017, p. 50). C'est pourquoi cette thématique est au cœur de notre étude.

Dans le contexte des champs d'action pédagogiques – tels que les crèches, les jardins d'enfants et les écoles – il convient de tenir compte, comme le fait Roland Reichenbach (2006, p. 52 ; voir aussi Ahrens & Wimmer 2014, p. 181-185), du fait que les processus de participation sont marqués par des rapports de pouvoir inégaux entre adultes et enfants. En effet, d'un point de vue structurel, les adultes sont généralement considérés comme « ceux qui savent » et les enfants comme « ceux qui apprennent ». Ainsi, Rieker, Mörgen, Schnitzer et Stroezel (2016), tout comme Sturzenhecker (2008, p. 183), soulignent que les processus de participation sont liés à l'inégalité structurelle. D'autre part, le cadre normatif de l'exigence de promotion de la participation des enfants – en tant que « valeur en soi » – permet de distinguer implicitement les « bonnes » et les « mauvaises » pratiques participatives.

Cette inégalité structurelle se manifeste également par le fait que les enfants et les jeunes – intégrés dans l'ordre générationnel et social – dépendent des adultes et de certaines structures sociales pour la reconnaissance de leurs droits et de leurs possibilités de participation.

Comme l'a montré l'étude « Children's Worlds+ » de Sabine Andresen et Renate Möller (2019), l'attitude des adultes à cet égard et les structures sociales mises en place pour garantir les droits des enfants jouent un rôle important pour eux. Il faut donc tenir compte de la responsabilité et de la nécessité parentale, sociale et sociopolitique de prendre des décisions pour les enfants et les jeunes en tenant compte de leur intégrité, de leurs droits, de leurs intérêts et de leurs besoins (Brumlik 2017).

La participation – terme « polyvalent » qui « recouvre des champs sémantiques extrêmement divers et parfois contradictoires allant de l'appartenance, de l'implication et de la participation à l'inclusion, en passant par la cogestion et à l'inclusion » (Ahrens & Wimmer 2014, p. 178) – est présente aussi bien dans les cadres théoriques que dans les questionnaires et les guides d'études internationales sur les enfants (par exemple : Children's Worlds, World Vision, LBS Kinderbarometer, étude de l'Unicef). Le lien entre l'évaluation par les enfants et les jeunes de la manière dont ils voient leurs droits réalisés et leur bien-être subjectif a été mis en évidence dans l'étude de Children's Worlds+ (Andresen & Möller 2019 ; voir aussi Kutsar et al. 2019 ; González et al. 2015 ; Lloyd & Emerson 2017). On peut émettre l'hypothèse que « la reconnaissance des droits de l'enfant et la possibilité d'en faire l'expérience dans le sens d'une mise en œuvre concrète au quotidien ont des effets positifs sur les émotions, les attitudes et l'auto-évaluation des adolescents ainsi que sur leur marge de décision et d'action sociale et sur les domaines de pouvoir structurels » (Andresen & Möller 2019, p. 21).

Toutefois, les recherches internationales se concentrent plus généralement sur la manière dont les enfants comprennent eux-mêmes le bien-être, sur les représentations qu'ils ont de leur propre bien-être et sur la manière dont ils évaluent leurs possibilités de participation.

Au cours des deux dernières décennies, cette vision méthodologique des enfants en tant qu'experts a marqué la majorité des études scientifiques nationales et internationales sur le bien-être, par opposition au fait de se fier aux évaluations de tiers comme les parents et les enseignant-e-s (voir Backe-Hansen 2012 ; Ben-Arieh et al. 2014). Dans ce contexte, la plupart des études qui interrogent les enfants eux-mêmes sur leur compréhension du bien-être sont récentes (Savahl et al. 2015 ; Andresen & Fegter 2009 ; Fattore et al. 2007 ; Heite et al. 2020). Ces recherches ont mis en lumière des questions méthodologiques, telles que la manière et le degré d'intégration des perspectives des enfants dans la recherche sur le bien-être des enfants – et ce que cela signifie en termes d'approches éthiques, théoriques et méthodologiques. Comment et jusqu'à quel point les enfants peuvent-ils être intégrés de manière participative dans le processus de recherche (cf. Stoecklin & Bonvin 2014 ; cf. en détail Fattore et al. 2018, p. 389-390) ? À quel moment peuvent-ils participer activement au processus de recherche : en tant que partie de la conception de l'étude, en tant que source d'informations, en tant que collecteur de données, en tant que partie de l'analyse des données ou en tant que partenaire dans l'utilisation des données (Ben-Arieh 2005) ? Quelle est la relation entre la participation et la protection dans ce processus (Backe-Hansen 2012) ?

Dans les nouvelles approches de recherche sur l'enfance en sciences sociales, il est également essentiel de comprendre les perspectives des enfants non pas comme des voix d'enfants « authentiques », mais comme le reflet de l'ordre social dans lequel les enfants sont positionnés (Hunner-Kreisel & Kuhn 2010). Les enfants adaptent leurs représentations et leurs évaluations du bien-être aux conditions sociales et matérielles de leurs contextes de vie (cf. Fegter & Richter 2014), ce qui est discuté dans la recherche sous le terme de « préférences adaptatives ». Par conséquent, bien cela soit essentiel, cela n'est pas suffisant d'enquêter sur le bien-être subjectif des enfants ; dès lors, la recherche sur l'enfance doit également être orientée vers le « bien-être objectif » (voir aussi Fattore et al. 2018, p. 390).

Tobia Fattore, Susann Fegter et Christine Hunner-Kreisel (2018, p. 388-389) discutent de deux problématiques essentielles de la notion de « bien-être » : son caractère normatif mais aussi sa contingence culturelle (voir aussi Fegter & Richter 2014 ; Esser 2014 ; Weisner 2014 ; Ben-Arieh 2014). En conséquence, les prémisses de ce qui est considéré comme « bon » doivent être prises en compte. Le bien-être est « manifestement conditionné par la culture, orienté vers des valeurs, une construction intégrée dans la société et la culture et susceptible de changements et de redéfinitions au fil du temps » (cf. Fattore et al. 2007, p. 112 [propre traduction] ; cf. McAuley & Rose 2010 ; Weisner 2014). Une perspective théorique sur l'enfance souligne que les représentations du bien-être de l'enfant se situent toujours au sein d'ordres générationnels et se réfèrent à des conceptions culturellement contingentes de ce qui constitue une bonne enfance (Bühler-Niederberger & Schwittek 2013 ; Richter & Andresen 2012 ; Betz 2013). Mais cela va également de pair avec le défi – et pas seulement en ce qui concerne les études comparatives internationales – de mener des recherches sur le bien-être des enfants de manière à éviter autant que possible de reproduire les préjugés de la classe moyenne (Bühler-Niederberger 2011) et de réfléchir également aux normes hégémoniques occidentales (voir Esser 2014).

Il existe plusieurs grandes études quantitatives internationales sur le bien-être des enfants qui utilisent des enquêtes standardisées afin de mettre en œuvre le principe de comparabilité internationale. Le rapport de l'UNICEF (2013) « Child well-being in rich countries. A comparative overview » examine le bien-être des enfants dans les pays industrialisés selon six dimensions qui ont été explicitement sélectionnées dans le but de couvrir des aspects importants de la vie des enfants : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, l'éducation/la formation, la prise de risques, le logement et l'environnement. L'enquête quantitative internationale sur le bien-être des enfants, la « Children's Worlds Study », examine le bien-être sur la base d'auto-évaluations faites par des enfants de 24 pays du monde entier dans huit domaines de la vie : la maison, l'argent, les relations, l'environnement, l'école, la santé, le temps et le soi. Les résultats montrent des différences nationales dans le sentiment de sécurité, le degré de participation, l'emploi du temps et des variations dans différents « domaines » de la satisfaction de la vie.

Parallèlement ou en complément de ces études quantitatives, un réseau qualitatif transnational pour la recherche sur le bien-être subjectif des enfants dans une perspective globale et comparative a été constitué sous la direction de Tobia Fattore, Susann Fegter et Christine Hunner-Kreisel, sous le nom de « Children's Understandings of Well-being – global and local Contexts » (CUWB, voir : <http://www.cuwb.org/>). Les scientifiques du réseau s'interrogent sur ce que les enfants entendent par « bien-être », sur ce qui est important pour eux et sur la manière dont ils vivent les différentes dimensions du bien-être, qui comprennent également, outre les relations familiales et amicales, leur intégration institutionnelle ou les conditions spatiales à la maison et à l'extérieur. Le réseau de recherche travaille à l'échelle mondiale avec le même guide d'entretien, légèrement adapté, que celui utilisé dans le cadre du projet pour interviewer les enfants âgés de 8 à 14 ans.

Les études quantitatives nationales et internationales à grande échelle esquissées interrogent également des enfants et des jeunes de 8 à 11 ans (World Vision), de 8 à 12 ans (Children's Worlds), de 9 à 16 ans (Unicef), de 9 à 14 ans (LBS Kinderbarometer) ou de 6 à 18 ans (Children's Worlds+). En ce qui concerne la petite enfance, c'est-à-dire la tranche d'âge de 0 à 6 ans, on ne dispose guère de connaissances sur ce qui est important du point de vue des enfants sur leur vécu, leurs pensées, les domaines dans lesquels ils se sentent impliqués et sur la manière dont ils participent concrètement. Notre étude s'inscrit dans ce contexte, mais aussi dans celui des études menées dans les institutions de la petite enfance, c'est-à-dire dans les crèches et les jardins d'enfants.

Dans l'étude ethnographique « PINKS » sur « la participation et la qualité d'acteur des enfants dans les structures d'accueil de jour suisses », (Neumann et al. 2019), réalisée d'abord au Centre universitaire pour

l'éducation de la petite enfance de Fribourg (ZeFF), puis à l'Université du Luxembourg, Neumann et ses collègues se sont penché-e-s sur la question de savoir comment les enfants de 0 à 4 ans apparaissent en tant qu'acteurs à la crèche et comment ils participent ou influencent l'organisation de la vie quotidienne dans ce milieu, en s'appuyant sur des observations participantes dans différentes structures de garde d'enfants. Il ne s'agissait pas tant de savoir comment les professionnels habilite les enfants à participer à la démocratie, mais plutôt d'étudier les conditions des possibilités de participation dans les garderies ainsi que la qualité d'acteur des enfants dans le quotidien de l'accueil, ses limites et ses possibilités. Ainsi, l'« agency » fonctionne comme condition – et non comme conséquence – de la participation. Dans le cadre de l'étude PINKS, différentes formes d'implication des enfants ont été reconstituées – comme « être présent », « participer » et « exercer une influence ». Notre étude s'intéresse également à ces formes d'« implication active » lorsque nous demandons de quelle manière les enfants se mettent en avant dans la situation d'entretien et quelles formes d'agentivité ce cadre – qui est conçu pour la participation et en dépend fondamentalement – ouvre.

Une autre étude centrale qui examine les estimations des enfants sur leurs possibilités de participation dans les espaces de la petite enfance est l'enquête « Frankfurt Children's Survey 2016 » sur la participation dans les jardins d'enfants, réalisée par Alex Klein et Sandra Landhäußer (2017), dans laquelle près de 550 enfants de quatre à cinq ans ont été interrogés de manière standardisée, à l'aide d'une tablette, sur leurs expériences, leurs points de vue et les pratiques de participation dans les jardins d'enfants. La méthodologie de l'étude est impressionnante car les enfants qui ne disposent pas encore des techniques culturelles de lecture et d'écriture ont tendance à être exclus de presque toutes les études de type quantitatif sur le bien-être des enfants. Cette manière ludique d'interroger les enfants à l'aide de tablettes a été développée, par exemple, dans le cadre de la méthode d'enquête QUICKSTEP basée sur les tablettes (Weise et al. 2020). Dans notre étude, nous avons toutefois conçu un guide « analogique » pour réaliser des entretiens qualitatifs avec des enfants, afin que nous puissions nous appuyer sur leurs perspectives et leur pertinence par rapport aux thèmes du bien-être et de la participation.

4 Approches méthodologiques

Il existe plusieurs possibilités de mener des recherches scientifiques sur la participation et le bien-être des enfants d'âge préscolaire. L'une d'entre elles consiste à mener des entretiens avec des enfants. Cette forme permet à la fois de mettre en lumière la perspective subjective des personnes interrogées et – avec une approche méthodologique appropriée – d'en apprendre un peu plus sur leur interprétation et leur lecture du monde. Les interviews sont un moyen éprouvé et répandu de collecte de données dans la recherche sociale et éducative ; il existe de nombreuses méthodes d'interview, parfois très élaborées, pour les adultes et de plus en plus pour les enfants, même si la conduite d'interviews avec de jeunes enfants représente toujours un grand défi. L'objectif de cette étude est de déterminer ce qui préoccupe les enfants et comment ils vivent leur quotidien et leurs possibilités de participation. Nous avons donc choisi une approche relativement ouverte dans l'entretien qui offre aux enfants le plus d'espace possible pour s'exprimer à leur manière et conformément à leurs souhaits et besoins et pour raconter librement leur quotidien.

La conception et l'organisation des entretiens s'inspirent de la recherche existante sur le bien-être subjectif des enfants, qui est notamment utilisée dans les études internationales sur les enfants (voir chapitre 3). Toutefois, comme ces études ne fournissent guère de connaissances sur les enfants de moins de 6 ans, les entretiens ont d'abord dû être adaptés à cette tranche d'âge (cf. Delfos 2015 ; Fuhs 2012). Il faut notamment tenir compte du fait que les enfants plus jeunes présentent des phases de concentration plus courtes que les enfants plus âgés et qu'ils peuvent s'exprimer de différentes manières en plus des expressions verbales. La littérature scientifique (méthodologique) relative à la réalisation d'entretiens avec des enfants d'âge préscolaire, relativement peu abondante jusqu'à présent, fait état de quelques méthodes et techniques de conduite d'entretiens qui ont déjà été testées. « Draw and tell » (« dessiner et en parler » ; p. ex. Coyne et al. 2021) permet aux enfants de réfléchir à leurs expériences, de se souvenir d'événements importants et de faire des interprétations sur leur environnement, qui peuvent à leur tour être exploitées oralement lors de l'interview (Webber 2020). L'utilisation ludique de marionnettes sert également à saisir les modes d'expression et la production de sens des enfants. Comme le dessin, elles peuvent contribuer à réduire l'équilibre des pouvoirs entre l'enfant et le chercheur, à créer une bonne atmosphère et à augmenter la participation de l'enfant dans l'entretien (Coyne et al. 2021). En outre, il peut être utile et fructueux de recourir, lors de l'entretien, à des objets qui sont importants pour l'enfant, comme un animal (en peluche) ou un jouet préféré (Heite & Magyar-Haas 2020 ; Heite et al. 2020), ainsi qu'à des images/photographies ou des vidéos (Manassakis 2020). Ces outils méthodologiques ont pour but d'inciter l'enfant à raconter son vécu.

Outre la prise en compte de ces éléments qui visent avant tout le récit des enfants, nous concevons et organisons l'entretien lui-même comme une situation sociale qui permet la participation et le bien-être, et qui peut donc être étudiée (cf. Coyne 2021, Manouchehri & Burns 2021, Orrmalm 2020). Si les questions relatives à la participation sont au centre de l'étude, il est possible d'en tirer des conclusions en se référant à la manière dont les enfants participent à l'entretien. En plus du langage, il s'agit de tenir compte du niveau non verbal (comportemental), particulièrement important chez les enfants d'âge préscolaire.

Guide de l'entretien

Les enquêtrices de l'étude ont suivi un guide d'entretien développé spécifiquement pour cette étude, en s'appuyant sur les réflexions présentées au chapitre 3 et sur le guide de la CUWB. Le guide (voir annexe) a une structure modulaire et se compose des parties suivantes :

0. Préparatifs préalables, introduction à l'entretien et remarques préliminaires

Dès le premier contact téléphonique, l'horizon temporel approximatif de l'entretien est convenu et le cadre envisagé pour l'entretien est expliqué et discuté. Les parents sont invités à discuter avec l'enfant de l'endroit où l'interview peut avoir lieu et à lui demander, s'il le souhaite, d'apporter un objet important pour l'entretien. Avant l'interview, le formulaire de consentement (voir annexe) est rempli à la fois par un parent et par l'enfant. Chez l'enfant, ce formulaire est intégré dans une courte histoire racontée avec des marionnettes ; si l'enfant souhaite participer à l'interview, il laisse une « empreinte ». Une fois que l'enfant a donné son accord, l'enregistrement audio de l'interview est lancé.

1. Objet apporté

L'interview commence en demandant à l'enfant s'il a apporté un objet significatif ou s'il veut aller en chercher un. L'enfant devrait ainsi être encouragé à parler de ce qui est important pour lui et pour quelles raisons.

2. Dessin

Le deuxième module commence en demandant à l'enfant s'il souhaite dessiner. En complément du module 1, l'enfant est invité à représenter, au-delà de l'objet qu'il a apporté, ce qui est particulièrement important pour lui et pour son quotidien. A l'aide de questions générales et, le cas échéant, de questions ciblées lors du dessin, on parle de ce que l'enfant apprécie dans sa vie quotidienne.

3. Cartographie : quand et où les enfants se sentent-ils à l'aise ?

En se basant sur ce que l'enfant a dessiné dans le module 2 ou sur les images qu'il a apportées (voir annexe), il s'agit de mener une discussion avec l'enfant sur son bien-être. Celui-ci est évalué ici dans trois dimensions : 1. les relations sociales (question directrice : "Avec qui aimes-tu particulièrement être ?"), 2. les activités ("Qu'est-ce que tu aimes particulièrement faire ? A quoi aimes-tu jouer ?") et 3. l'environnement ("Où aimes-tu le plus être/séjourner ?").

4. Approche ludique du lien entre bien-être et la participation

Les dessins animés (sur les thèmes de la participation, de la santé et du jeu), qui se présentent sous la forme d'histoires d'une demi-minute sous forme numérique et de livrets à raconter à partir des images numériques, doivent permettre de saisir la perspective de l'enfant sur le lien entre le bien-être et la participation. Au choix, les dessins animés sont racontés sous forme de livre d'images ou montrés sous forme de courte vidéo. Après l'input, on demande à l'enfant ce qu'il pense, comment les protagonistes se sentent ou ce qu'il a ressenti lorsqu'il a pu (ou non) participer aux décisions dans des situations similaires à celles visionnées.

5. Souhaits pour l'avenir

À l'aide d'une baguette magique apportée par l'enquêtrice, l'enfant a la possibilité de faire un vœu (« Que changerais-tu pour te sentir (encore) mieux ? »).

6. Données démographiques

Les questions posées à l'enfant permettent de recueillir quelques données démographiques de base, telles que l'âge de l'enfant, son lieu de naissance, les langues qu'il parle et quelques informations sur ses parents.

7. Remerciements et adieux

A la fin de l'entretien, l'enregistrement audio est arrêté et l'enquêtrice remercie l'enfant et ses parents pour leur participation. L'enfant peut choisir une des petites marionnettes.

Le processus d'entretien a pu différer d'un enfant à l'autre en considérant la concentration et motivation de chacun. Certains modules ont donc pu être raccourcis ou supprimés.

Prise de contact et réalisation des entretiens

À l'aide de matériel publicitaire (entre autres des dépliants, des affiches et des courriels), nous avons recherché des participant-e-s intéressé-e-s par l'étude et résidant dans le canton de Fribourg. En concertation avec le bureau de promotion des enfants et des jeunes, la recherche s'est concentrée sur les communes prioritaires suivantes, sélectionnées selon des critères contrastés (notamment la structure de l'habitat, la région linguistique, l'offre d'accueil) : Bulle, Estavayer-le-Lac, Fribourg (ville), Marly, Morat et Schmitten.

| Municipalité | District | Région linguistique | Structure de l'habitat | Offre de garde d'enfants |
|------------------|----------|-----------------------------|------------------------|--------------------------|
| Bulle | Gruyère | francophone | urbaine | assez importante |
| Estavayer-le-lac | Broye | francophone | rurale | plutôt réduite |
| Fribourg (ville) | Sarine | francophone et germanophone | urbaine | assez importante |
| Marly | Sarine | francophone | agglomération | assez importante |
| Morat | Lac | francophone et germanophone | petite ville | plutôt réduite |
| Schmitten | Singine | germanophone | rurale | plutôt réduite |

L'étude a été promue, d'une part, directement dans les communes (affiches et dépliants, par exemple dans les bibliothèques, sur les aires de jeux), d'autre part par envoi aux structures d'accueil, aux centres familiaux et à d'autres organisations au contact de familles d'enfants d'âge préscolaire.

Après un premier contact par les parents intéressés par l'étude, ceux-ci ont été contactés par téléphone afin de convenir d'un rendez-vous pour l'entretien. Le lieu et les conditions de l'interview ont été adaptés aux souhaits et aux besoins des parents et de l'enfant : nous leur avons laissé le soin de décider si l'interview devait avoir lieu à la maison (p. ex. dans le salon, la chambre d'enfant), dans une institution (crèche, jardin d'enfants), dans les locaux du ZeFF, dans l'espace public (p. ex. place de jeux) ou sur le chemin du jardin d'enfants. En outre, les enfants pouvaient, à leur convenance, réaliser l'interview en présence ou en l'absence d'un ou de leurs deux parents – l'objectif étant qu'ils puissent s'orienter et raconter leur histoire dans une situation d'interview – inconnue pour eux – dans un environnement aussi familier et agréable que possible.

Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio, puis d'une transcription. Ces transcriptions ont servi de base à l'analyse des données, tandis que les objets annexes ont été ponctuellement intégrés dans les interprétations.

Analyse des données

L'analyse des données est basée sur la méthodologie de la théorie ancrée (Grounded Theory Methodology) (Strauss & Corbin 1996 ; Breuer 2010). A l'aide d'un schéma de codage, des codes pertinents sont formés à partir d'extraits d'entretiens, qui sont ensuite différenciés et mis en relation les uns avec les autres. En outre, des passages d'interviews particulièrement pertinents pour les questions posées sont interprétés de manière plus détaillée, par une analyse séquentielle, et contrastés afin de faire ressortir systématiquement les points communs et les différences entre les interviews. L'analyse se concentre sur le niveau d'expression verbale et linguistique (ce que les enfants disent), sur le niveau d'expression non verbale (ce que les enfants expriment de manière non verbale) ainsi que sur la manière dont les enfants s'expriment (comment ils expriment quelque chose). L'objectif est d'étudier les récits des enfants sur leur vie quotidienne et ce qui est important pour eux, ainsi que leur bien-être et leurs (formes de) participations dans la situation d'entretien et au-delà, qui peuvent aussi se manifester indirectement ou être reconstruits. Dans un premier temps, des progressions thématiques ont été établies pour les entretiens, qui présentent chaque fois les interviews dans toute leur longueur et (pré)marquent les passages potentiellement pertinents. Dans un deuxième temps, des passages centraux pour les trois questions ont d'abord été codés individuellement (par interview) et interprétés par l'équipe de projet sous forme d'analyse de séquence. Ensuite, les extraits analysés ont été systématiquement mis en relation les uns avec les autres afin de faire ressortir les points communs et les différences entre les interviews. Il en a résulté les catégories centrales de l'analyse qui – outre les aspects de participation et de bien-être donnés par les questions – ont notamment mis en lumière l'impact du contexte de pandémie de la Covid-19 ainsi que la posture des enfants dans la situation d'interview.

Toutes les informations contenues dans les transcriptions des entretiens, en particulier les noms et les lieux des enfants interviewés et de leurs familles, qui pourraient conduire à leur « identification », ont été rendues anonymes ou remplacées par des pseudonymes pour des raisons de protection des données. La transcription a été effectuée selon les règles suivantes :

- rédaction continue en lettres minuscules (à l'exception des noms propres)
- LETTRES MAJUSCULES EN CAS D'ACCENTUATION
- « parenthèses pendantes » : chevauchement lors d'une prise de parole ou d'un discours simultané
- (parenthèses simples) : pauses dans le discours ; si elles dépassent 3 secondes, une indication de la durée en secondes est exprimée (5) ; passages incompréhensibles ou peu clairs (incomp.), (geit ?)
- ((parenthèses doubles)) : indications supplémentaires
- [crochets] : omissions ou substitutions
- / : coupures de mots ou de phrases
- #dièses# : indication de la temporalité de l'enregistrement

5 Résultats empiriques

Lors de l'analyse des données recueillies, nous avons systématiquement distingué les niveaux d'énoncé et de reconstruction. Nous nous sommes ainsi concentrés à la fois sur ce que les enfants communiquent et de quelle

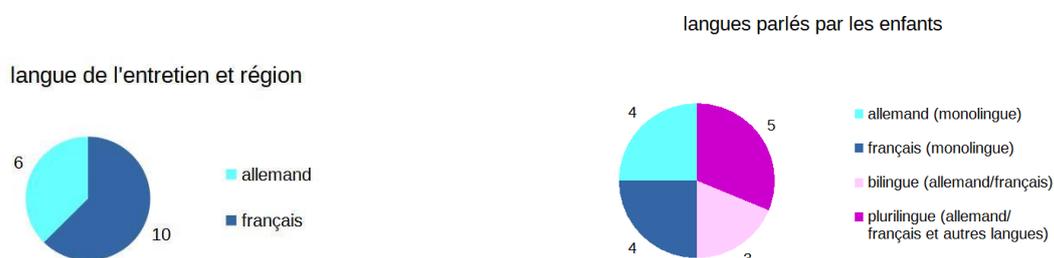
manière, et sur ce dont leurs déclarations peuvent témoigner. Dans ce qui suit, les résultats de l'étude sont présentés en cinq points focaux. Afin d'avoir une idée de l'âge, de la langue, de la commune et de la résidence des enfants interrogés, nous commençons par décrire l'échantillon (5.1). Ensuite, nous abordons l'importance de la situation pandémique dans le contexte des interviews, tant en ce qui concerne la conduite des interviews que les émotions des enfants thématiques ou reconstruites (5.2). Dans la section suivante, nous réfléchissons à la manière dont les enfants ont été positionnés/se sont positionnés eux-mêmes dans la situation d'entretien, ainsi qu'à l'importance de leurs parents dans ce contexte (5.3). Les deux derniers chapitres, plus complets, révèlent comment les enfants interprètent leur quotidien, quand, où et avec qui ils se sentent à l'aise (5.4), ainsi que leurs perspectives sur la participation, si et comment la participation se réalise (5.5). Ces représentations nous permettront également de clarifier la procédure d'analyse.

5.1 Description de l'échantillon

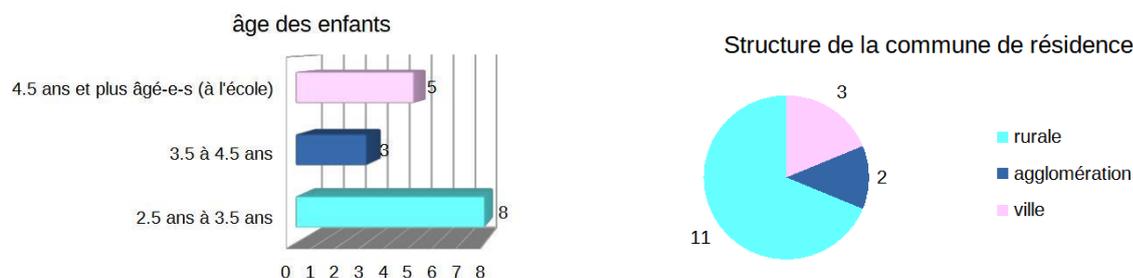
Dans le cadre de la recherche, douze entretiens ont été menés de novembre 2020 à mars 2021 avec un total de 16 enfants, dont neuf entretiens simples, deux entretiens doubles et un entretien triple. Les interviews elles-mêmes ont duré en moyenne 46 minutes (temps d'enregistrement), sans compter le temps que les enquêtrices ont passé avec la famille avant et après l'enregistrement audio. L'entretien le plus court a duré 29 minutes, le plus long 63 minutes. L'organisation effective des entretiens a varié considérablement : alors que dans certains cas, les questions du guide ont pu être posées presque dans la totalité, d'autres ont été façonnées par le jeu choisi par les enfants et n'ont suivi que partiellement les étapes prévues. Par conséquent, les différents entretiens permettent de tirer des conclusions différentes.

Les parents ont pris connaissance de l'étude par des voies hétérogènes. Cinq d'entre eux ont manifesté leur intérêt à participer sur la base d'un prospectus qu'ils ont reçu dans une structure d'accueil ; trois ont été recrutés via l'Association Education familiale et trois via une organisation d'accueil familial de jour, ainsi que deux via d'autres canaux.

En raison de la stratégie d'échantillonnage choisie (auto-sélection), aucun contrôle n'a pu être garanti sur l'expression et la répartition de certaines caractéristiques des enfants ou des familles. Néanmoins, une certaine variation a été obtenue en ce qui concerne les caractéristiques centrales² :



² Certaines informations ne sont pas données en détail pour des raisons de protection des données ou d'anonymisation.

**Langue/****Région linguistique**

Quatre entretiens avec six enfants au total ont été menés en allemand, les huit autres ont été menés en français avec un total de dix enfants ; les quatre entretiens en allemand ont eu lieu dans le Fribourg alémanique, les huit en français dans la partie francophone du canton. Toutefois, la moitié des enfants interrogés sont plurilingues : trois sont bilingues (français/allemand) et cinq parlent une langue nationale et au moins une autre langue (portugais, turc, anglais, langues asiatiques). Quatre enfants grandissent en tant que monolingues germanophones et quatre en tant que monolingues francophones.

Âge

Les enfants interrogés ont en moyenne 3,8 ans, le plus jeune était proche de son troisième anniversaire au moment de l'interview, le plus âgé avait 7 ans (il a participé à la triple interview avec ses frères et sœurs plus jeunes). Cinq enfants sont déjà scolarisés au premier cycle (maternelle/école primaire), cinq autres fréquentent une crèche et trois sont régulièrement gardés par une maman de jour. Un autre enfant fréquente un groupe de jeu, deux enfants n'ont pas de garde régulière en dehors de la famille.

Structure de l'habitat

Les communes de résidence des enfants interviewés se trouvent dans différentes régions. La majorité d'entre eux (onze) vivent dans une région rurale, trois dans une ville et deux dans l'agglomération d'une ville.

Sexe

Parmi les enfants que nous avons interrogés, il y a neuf filles et sept garçons.

Foyer

Tous les enfants vivent ensemble avec leurs parents, la majorité a au moins un frère ou une sœur.

Statut des parents

Tant le statut socio-économique des parents que le niveau de leur éducation formelle³ peuvent être classés comme plutôt élevés dans l'ensemble.

Espace de vie

La plupart des familles et des enfants disposent d'un espace de vie relativement grand. De nombreuses familles vivent dans une maison, parfois avec leur propre jardin et des possibilités de jeu à l'extérieur. Certains enfants disposent en revanche de moins d'espace (appartement plus petit) et les aires de jeux publiques occupent une place plus importante dans leur vie. Certains enfants partagent leur chambre avec un ou plusieurs frères et sœurs, ou ont une chambre à coucher et une salle de jeux communes. Neuf interviews ont eu lieu au domicile des enfants (dans le salon, la chambre d'enfant, la cuisine), une chez une maman de jour et une dans un bureau du ZeFF. Une interview a en outre été commencée sur une aire de jeux, puis interrompue et poursuivie un autre jour au domicile de l'enfant. Les enfants montrent un lien important avec leur propre environnement (p. ex. ils choisissent de montrer des jouets, d'utiliser les places de jeu).

³ Ces indicateurs n'ont pas été systématiquement collectés, mais sont en partie basés sur les déclarations faites par l'enfant lors de l'entretien et sur l'évaluation des enquêtrices.

5.2 L'importance de la pandémie dans les entretiens et pour les enfants

La plupart des entretiens ont été menés au domicile des enfants, respectivement des familles. Les enquêtrices se sont désinfectées les mains, ont porté des masques pendant l'entretien et ont gardé leur distance. Ainsi, la crise sanitaire et les mesures de protection et de précaution qui y sont associées ont été transposées dans la situation d'entretien et, par conséquent, rendues encore plus explicites. Avec ces pratiques de soin de soi et de soin des autres, c'est non seulement le sentiment de se protéger mutuellement ou de minimiser les risques qui s'actualise in situ, mais aussi – paradoxalement – la possibilité du danger. C'est pourquoi il convient de réfléchir ci-après à ce que signifie la pandémie pour la perception et le récit que les enfants font de la Covid-19, pour leur bien-être, leur quotidien, pour ce qui est important pour eux et ce qu'ils aimeraient changer et « faire apparaître ou disparaître ». Ainsi, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enfants parlent de « la maladie » – comme ils l'appellent parfois –, à ce qu'elle représente pour eux et comment ils se l'imaginent, à leur confrontation ou celle de leurs proches à cette dernière ainsi qu'à la thématization de leurs sentiments lorsque ce sujet est évoqué. Mais aussi à comment les enfants expriment leur imaginaire dans le contexte de la Covid-19 sur la base des révélations faites à travers leurs récits afin de comprendre la signification qu'ils donnent à la situation pandémique.

En effet, en tant que contexte, elle a une incidence plus ou moins cachée sur ce que les enfants ressentent et pressentent, sur ce qu'ils mettent en scène, comme leurs inquiétudes et leurs craintes. En parallèle, le coronavirus est aussi évoqué concrètement dans les entretiens, par exemple lorsque les enfants y font référence abruptement ou lorsque l'intervieweuse demande explicitement ce qu'ils pensent des masques et ce qu'ils ressentent face à la situation sanitaire.

Ainsi, l'enquêtrice demande à Stella [S], une fillette de quatre ans très active et intéressée, qui est venue avec sa mère [M] dans les locaux du ZeFF pour l'entretien, ce qu'elle pense des masques que les adultes doivent désormais porter.

I: et Stella, qu'est-ce que tu penses des masques ? #00:21:53-2#
 S: il faut mettre quand la maladie. #00:21:56-8#
 I: à cause du corona ? #00:21:59-1#
 S: oui. #00:22:00-6#
 ((S joue avec le ballon))
 S: je l'ai loupé là. #00:22:07-3#

Stella établit de manière autonome le lien entre les masques et « la maladie » et pour elle, l'obligation de le porter semble être une règle claire (« il faut »). Elle répond certes par l'affirmative à la demande de précision de l'enquêtrice lorsqu'elle lui demande s'ils doivent être portés à cause du coronavirus, mais elle semble rapidement irritée par ces questions et se tourne plutôt vers les ballons qu'elle trouve dans la salle du ZeFF et commence à jouer avec. Lorsque l'enquêtrice lui demande si elle craint le coronavirus, elle ne réagit pas tout de suite, mais continue à regarder le ballon qu'elle envisage de faire éclater :

I: et t'as peur du corona ? #00:22:10-2#
 S: comment on peut le péter ? #00:22:12-9#
 I: on va pas péter. #00:22:15-4#
 M: t'as entendu la question qu'elle t'a demandée ? #00:22:16-8#
 S: non, j'ai pas. #00:22:17-7#
 M: tu as peur de la maladie ? #00:22:18-5#
 S: quoi ? #00:22:20-3#
 M: tu as peur de la maladie ? #00:22:21-8#

S: oui. #00:22:22-5#
 M&I: oui. #00:22:23-1#
 S: j'aime pas quand les personnes, elles sont malades. #00:22:26-3#

Lorsque Stella répond à l'enquêtrice sans réellement s'intéresser à sa question, sa mère lui demande si elle a entendu la question et la reformule en utilisant le terme « la maladie » au lieu de « corona ». Une telle utilisation du terme avec l'article défini indique une importance particulière de cette maladie qui a touché plusieurs membres de la famille de Stella : sa mère, son père et parrain, sa grand-mère – et comme Stella le dit : « les gens ! » (Z. 1174). Il s'avèrera au cours de l'entretien que l'enfant a dû rester en quarantaine pendant la durée de la maladie de ses parents. La réalité de la vie de la famille a été fortement marquée par le virus, sur la base duquel une sémantique familiale collective a pu se développer et existe maintenant, comme l'utilisation des termes « la maladie » et « corona » comme synonymes.

Dans un premier temps, il n'est pas judicieux de demander directement à l'enfant s'il craint le virus lors de l'entretien car la question est suggestive et ne permet pas de reconstruire les pertinences, les interprétations et les sentiments propres de l'enfant, puisque le sentiment de peur lui est suggéré. Mais en expliquant pourquoi Stella a peur, elle souligne son point de vue subjectif, à savoir qu'elle n'aime pas que les gens soient malades. Cette aversion peut très bien exprimer l'inquiétude de Stella pour les personnes concernées. Son inquiétude est dirigée vers l'extérieur, vers les autres. « Être malade », et en particulier avoir le coronavirus, est lié à l'incertitude quant au processus de guérison. En effet, il n'est pas certain que la personne malade se rétablisse, qu'il n'y ait pas de dommages consécutifs, que les choses soient à nouveau comme avant, après la maladie. Le fait que Stella n'aime pas voir les autres malades pourrait également impliquer que les maladies ou les infirmités des personnes en général déclenchent en elle des sentiments négatifs comme le dégoût ou la peur. En même temps, son souci des autres peut aussi montrer son souci d'elle-même, de son propre bien-être. Les maladies contagieuses comportent le risque de tomber soi-même malade ; les parents malades ne peuvent pas non plus s'occuper de leurs enfants ou de leurs proches comme habituellement. La Covid-19 peut avoir déclenché chez Stella de fortes insécurités et un sentiment d'impuissance, qu'elle souligne en disant qu'elle n'aime pas que les gens soient malades. Les enfants qui dépendent fondamentalement et existentiellement des soins et du soutien de leurs parents et se retrouvent privés de ceux-ci peuvent ressentir une charge personnelle d'inquiétude ou une source d'angoisse pour leurs parents et leurs connaissances malades – même s'ils ne peuvent ou ne veulent pas l'exprimer verbalement. De tels sentiments d'insécurité, de malaise, de manque de sécurité, d'inquiétude ou de peur de perdre, non thématés ou non thématés, peuvent exercer une influence durable sur le bien-être des enfants.

Dans le passage suivant qui concerne également « la maladie », la mère [M] joue également le rôle d'enquêtrice et s'adresse à Stella [S] avec les questions suivantes :

M: qu'est-ce que tu aimerais comme vœu ? (...) toi, tu m'as dit quelque chose l'autre jour. #00:29:54-6#
 I: ah ? #00:29:58-1#
 M: tu m'as dit : « J'aimerais bien que... » #00:30:00-4#
 S: on fait quoi ? j'me rappelle plus ! #00:30:06-6#
 M: tu te rappelles plus ce que t'as souhaité ? c'était en rapport avec la maladie, tu m'as dit. #00:30:13-3#
 S: un rapport avec la maladie ? #00:30:15-7#
 M: mhmm. ((acquiescement)) #00:30:16-7#
 S: pourquoi ? (...) quel rapport ? #00:30:21-5#
 I: ((rire)) #00:30:22-5#

M: tu m'as dit que t'aimerais bien que la maladie, elle dispa- #00:30:26-1#
 S: -rait. #00:30:26-4#
 M: oui. #00:30:27-7#
 I: ah oui ! #00:30:28-5#
 M: tu touches pas chouchou. c'est pas à nous ça. tu laisses. Stella ! (...) tu remets ? c'est bien. merci. #00:30:38-8#

Stella semble complètement absorbée par la salle du ZeFF et les objets qu'elle y trouve. Elle s'intéresse à tout, touche à tout, écrit au tableau et occupe activement l'espace. Le lieu de l'entretien semble la stimuler davantage que l'entretien lui-même. En réponse à des questions sur le passé ou sur sa vie actuelle, elle répond à plusieurs reprises qu'elle ne se souvient pas. Cependant, cela n'a rien de surprenant pour un discours d'enfant et montre plutôt qu'il existe des différences entre les logiques temporelles des adultes et celles des enfants et que ces dernières peuvent être (ou non) employées différemment. Comme le note Sabine Andresen (2012, p. 139), le « thème du temps a été peu étudié dans les recherches sur l'enfance » et souligne que « le temps en relation avec la mémoire des enfants ou l'ordre temporel [...] représente une des limites possibles de l'interrogation des enfants ». Stella se focalise sur l'espace qui l'entoure, ce qui se traduit dans ses prises de parole : « On fait quoi ? J'me rappelle plus ! ». Ainsi, la question posée avant la séquence sur ce qu'elle souhaiterait est également un défi, car le contexte ne permet que des souhaits limités par les circonstances présentes.

La mère de Stella tente de créer une sorte de pont entre la situation de l'entretien et le quotidien/la vie de l'enfant. Par des références aux déclarations de Stella dans le passé, elle aide sa fille à faire des associations : « Tu te rappelles plus ce que t'as souhaité ? C'était en rapport avec la maladie, tu m'as dit ». Il semble toutefois que Stella ait du mal à attribuer clairement ses références : « Pourquoi ? (...) Quel rapport ? ». Mais elle parvient à compléter la déclaration de sa mère et est capable d'établir une référence à un souhait exprimé à sa mère par le passé concernant la disparition de la maladie – bien qu'il reste à savoir si Stella s'en souvient explicitement ou si elle se livre simplement à une sorte de « jeu de complétion de mots » : « M : (...) dispa- S : -rait ». Elle ne répète pas cette formulation de souhaits récemment adressée à sa mère dans la situation d'entretien ; elle est plutôt reproduite de manière co-constructive avec l'aide des allusions de la mère.

Bien que Stella confirme le sentiment de peur, mais aussi le souhait que « la maladie » disparaisse, guidée par les questions spécifiques de l'enquêtrice et les allusions de sa mère, le sujet – en raison des cas positifs dans sa famille – est considérablement présent dans le contexte familial. Etant donné le caractère suggestif des questions posées dans les passages étudiés, on peut soutenir que les déclarations de Stella ne concernent pas nécessairement le sentiment décrit comme la « peur », mais qu'il pourrait très bien s'agir de l'inquiétude. Les deux sentiments, qui reviennent à plusieurs reprises dans d'autres contextes au cours de l'entretien, peuvent justifier son souhait – exprimé principalement à sa mère – que la maladie disparaisse.

Lors de l'entretien avec Mégane [E = Enfant], âgée de trois ans, qui vit avec ses parents, ses grands-parents et sa petite sœur dans une zone rurale, l'enquêtrice [I] a posé des questions relatives au port de masques et au coronavirus de manière similaire. La mère de Mégane [M] est présente à l'entretien et tente à plusieurs reprises de motiver sa fille à répondre.

I: hé Mégane ? qu'est-ce que tu penses des masques (...) et de corona? (...) tu sais qu'est-ce que c'est ? #00:34:43-6#
 E: pour le corona ! #00:34:46-9#
 I: pour le corona ? (...) c'est quoi ? une maladie, non ? #00:34:51--#
 E: ouais. #00:34:52-1#
 I: tu en as peur ? #00:34:54-4#
 E: ouais. #00:34:55-1#

I: tu connais quelqu'un qui l'a eu ? #00:34:59-6#
 E: non. #00:35:00-6#
 I: non ? #00:35:01-6#
 M: si, [personne] l'a eu. il l'a eu. le covid. #00:35:05-6#
 I: oh ! #00:35:05-9#
 M: ouais. #00:35:06-1#

L'enquêtrice pose à l'enfant une double question sur les masques et le coronavirus afin de délimiter ses connaissances sur ces sujets. En répondant « pour le corona », Mégane se réfère à la première question et à la fonction des masques que l'on porte à cause du coronavirus. L'enquêtrice revient à la deuxième question sur ce qu'est le corona – ce faisant, elle anticipe déjà la réponse en demandant s'il s'agit d'« une maladie » et ne demande à l'enfant qu'une confirmation. Un lien entre la maladie et le sentiment de peur est également établi ici dans un premier temps par l'enquêtrice. Ce lien dépasse le contexte, puisque la conversation porte sur le coronavirus de manière spécifique. La manière dont la question est formulée par l'enquêtrice peut sous-entendre que l'on doit craindre toutes les maladies. Mégane répond par l'affirmative, mais la manière dont elle définit la maladie reste ouverte. Enfin, elle ne pense à personne qui aurait eu le corona alors que la mère évoque une personne qui l'a eu : « si, [personne] l'a eu. il l'a eu. le covid ». Cette personne peut être relativement proche de la famille, du moins assez proche pour que l'enfant la connaisse et que l'intervention de la mère serve plutôt de rappel à son enfant. Elle utilise le terme « le covid » au lieu de « corona ». Cela peut être interprété comme un rappel et une clarification pour l'enfant ; du moins la mère remarque-t-elle que Mégane ne peut pas, dans un premier temps, faire le lien entre « corona » en tant que terme abstrait et la maladie concrète de cette connaissance de la famille qui avait la covid. Lorsque la mère corrige Mégane en se référant à cette personne touchée par le virus, l'enquêtrice est compréhensive (« oh ! ») tandis que l'enfant ne réagit pas verbalement dans un premier temps. Elle est plutôt occupée à rire et faire une performance.

((rire))
 E: qui veut faire avec moi ? #00:35:12-1#
 ((rire))
 M: oh là là, là, dis donc. #00:35:19-9#
 I: quoi ? #00:35:20-9#
 M: oh bravo ! #00:35:27-1#
 I: super ! #00:35:27-6#
 ((bruit de saut))
 M: oh là là, bravo ! #00:35:33-6#
 I: le corona, il a changé quelque chose (...) pour toi ? #00:35:37-1#
 M: Mégane, ça fait quoi le covid ? #00:35:40-6#
 E: danser. #00:35:43-1#
 ((rire))
 I: la danse ? #00:35:45-6#
 ((rire))

Le rire de Mégane et son invitation à participer à son jeu peuvent être interprétés comme une volonté d'échapper au sentiment de peur et d'inquiétude. Cette peur peut s'exprimer aussi par le souvenir ou la prise de conscience qu'une personne de son entourage a déjà eu cette maladie (dangereuse). À cet égard, Mégane canaliserait sa peur dans le rire et le sautillerment. D'autre part, le rire peut montrer qu'elle n'a plus envie de parler de ce sujet – comme Stella – car l'espace devant elle est plus attrayant et excitant. La mère et l'enquêtrice, avec le temps, s'impliquent dans l'activité de l'enfant, la félicitent pour son saut à la corde et les mots utilisés (« oh là là, là, dis donc », « bravo », « super ») l'encouragent à poursuivre ses performances. L'enquêtrice rompt un peu avec l'euphorie et réintroduit le sujet délicat en demandant à Mégane si le coronavirus a changé quelque

chose pour elle. La mère y fait également référence et demande plus généralement ce que provoque la Covid-19. « Danser » comme réponse de Mégane peut être une réaction à l'envie de continuer à danser et à sauter, ou simplement que la Covid-19 elle-même danse – exprimé ainsi par son rire. À cet égard, la danse peut fonctionner comme une échappatoire à la situation, mais aussi comme un moyen de se débarrasser de ses émotions d'inquiétude et de peur.

Outre ces manières de parler de la pandémie, en employant la communication plus corporelle et non verbale quand les enfants ne peuvent ou ne veulent plus parler du coronavirus, Martin [M], trois ans, qui vit avec ses parents et sa grande sœur en ville dans un immeuble à plusieurs étages à côté duquel se trouvent des terrains de jeux publics, un court de tennis et des poneys sur la pelouse, a explicitement formulé son refus de parler de ses sentiments à l'égard du coronavirus :

| | |
|---|--|
| <p>I: [...] was wotsch mache wenn du gross bisch ((er zieht die Gitarrensaiten)) (4) ig wott zum byspiiiiiel (.) astronautin si. #00:12:19- 8#</p> <p>M: nei dies cha maa nid. #00:12:21-9#</p> <p>I: wieso? #00:12:23-5#</p> <p>M: wege da d coronavirus. #00:12:25-9#</p> <p>I: d coronavirus? #00:12:27-5#</p> <p>M: ja. #00:12:27-2#</p> <p>I: okay (.) und wie föhlsch du dich (..) wenn es corona het? #00:12:33-9#</p> <p>M: ahh das da (.) neii i wott nid säge. #00:12:36-9#</p> <p>I: du wotsch nid säge? #00:12:38-3#</p> <p>M: mh-mh ((verneinend)). #00:12:39-9#</p> <p>I: ookay</p> | <p>I: [...] qu'est-ce que tu aimerais faire quand tu seras grand ? ((il tire les cordes de la guitare)) (4) je veux par exeeeeemple (.) être astronaute. #00:12:19-8#</p> <p>M: non ce n'est pas possible. #00:12:21-9#</p> <p>I: pourquoi ? #00:12:23-5#</p> <p>M: à cause du coronavirus #00:12:25-9#</p> <p>I: du coronavirus? #00:12:27-5#</p> <p>M: oui. #00:12:27-2#</p> <p>I: okay (.) et comment tu te sens quand (..) il y a le corona? #00:12:33-9#</p> <p>M: ahh ceci (.) non je veux pas le dire. #00:12:36-9#</p> <p>I: tu veux pas le dire? #00:12:38-3#</p> <p>M: mh-mh ((objection)). #00:12:39-9#</p> <p>I: ookay</p> |
| (Z. 378-391) | (Z. 378-391) |

Le coronavirus est introduit ici de la part de l'enfant comme une raison qui l'empêche d'effectuer des activités dans l'immédiat mais aussi qui limite son devenir. Ainsi la pandémie a un impact non seulement sur le présent mais aussi sur le futur. D'où l'ambiguïté dans le désir de Martin de devenir astronaute afin de se distancier, se « détacher » de cette situation alors que le virus semble justement le contraindre à rester sur Terre. D'une part, il semble intéressant ici que la possibilité d'être astronaute ne soit pas du tout remise en question de la part du garçon, comme s'il s'agissait d'une possibilité réalisable par tout le monde. D'autre part, cela montre une reproduction des déclarations que les enfants, tout comme les adultes, ont souvent rencontrées pendant la pandémie, à savoir que certaines activités et certains souhaits ne peuvent pas être réalisés ou ne doivent pas être envisagés à cause du coronavirus.

Lorsque l'enquêtrice lui a demandé ce qu'il pensait du corona, Martin refuse de répondre avec assurance. Cela montre une forme de démarcation et d'autoprotection face à des questions qui pourraient sensiblement le toucher ou auxquelles il ne veut pas répondre pour d'autres raisons. Ce faisant, il a manifesté de la tristesse à son interlocutrice – par exemple, en baissant la tête et en ne la regardant pas dans les yeux ; ce qui peut également indiquer qu'il lui était désagréable d'en parler. Le fait de se taire ou ne pas exprimer ses sentiments peut être lié à la situation due au coronavirus, au fait qu'elle soit stressante pour Martin, qu'elle soit liée à un malaise ou à une gêne générale ; mais aussi au fait que parler des sentiments peut être un défi en principe, en raison d'un manque général de vocabulaire adéquat sur les sentiments.

Les jeunes enfants semblent être doublement vulnérables face à la pandémie : au-delà de leur dépendance vis-à-vis de leurs personnes de référence, qu'ils partagent également avec d'autres enfants du fait de leur inscription dans un ordre générationnel, ils sont également vulnérables en raison de leur langage. Confrontés à la pandémie dès leur plus jeune âge, les enfants sont fortement exposés aux inquiétudes et craintes évoquées dans les entretiens alors qu'ils ne sont pas encore capables de s'exprimer et de communiquer de la même manière que les enfants plus âgés. Ils sont fortement influencés par la manière dont les adultes qui les accompagnent au quotidien traitent le sujet et leurs sentiments vis-à-vis du virus.

5.3 Le positionnement de l'enfant dans la situation d'entretien

Les entretiens qualitatifs dépendent fortement des narrations des personnes interrogées qui peuvent également être générées par les enfants dès leur plus jeune âge. Cependant, comme l'affirme Andresen (2012, p. 139), « l'attente de narrations formellement complètes [...] aboutit souvent à un résultat décevant dans les entretiens avec les enfants » [traduction personnelle], notamment dans l'attente d'un flux narratif cohérent. Si de tels critères comme ceux de la cohérence ou de la création de sens, qui sont généralement appliqués à l'expression des adultes, sont posés comme norme, et si les interviews devaient servir exclusivement à obtenir des informations de la part des personnes interrogées par le biais de réponses claires aux questions, une telle procédure ne rendrait justice ni à la manière de parler ni aux préoccupations et aux exigences des enfants, car ils ne suivent pas un tel script auquel les adultes se réfèrent habituellement. Leurs propos pourraient certes être interprétés comme vagues, évasifs ou peu significatifs, mais cela reviendrait à négliger – comme le formule Andresen (2012, p. 139) en référence à Heinzl – les « mises en scènes corporelles dans lesquelles [...les enfants] produisent des interprétations de soi et du monde ». Si l'on considère en outre qu'un entretien pour des enfants d'âge préscolaire est une situation sociale spécifique à laquelle ils ne sont pas habitués, leurs déclarations et leurs récits fragmentaires ne semblent pas du tout « inappropriés ». Ils se voient placés dans une situation où ils parlent d'une grande variété de sujets, dont certains auxquels ils n'avaient jamais pensé auparavant (par exemple leurs propres sentiments) à une personne étrangère. Le fait qu'ils établissent ensuite leurs propres critères de pertinence lors de l'entretien et qu'ils ignorent parfois les questions ou refusent les offres de discussion est une manière tout à fait compréhensible de traiter une situation exceptionnelle. Par conséquent, il serait réducteur de conclure à la non-participation en se basant sur les réponses des enfants qui ne sont pas très complètes ou sur les questions restées sans réponse. Au contraire, de telles formes d'interaction peuvent tout à fait être interprétées comme des modes de participation spécifiques à l'enfant. Comme nous le verrons, les enfants essaient, avec leurs propres moyens, d'organiser la situation de manière à se sentir le plus à l'aise possible, par exemple en jouant pendant l'entretien ou en se déplaçant comme d'habitude dans leur espace de vie. Dans la perspective de la recherche sur l'enfance, il est donc intéressant de savoir non seulement ce que les enfants répondent aux questions de l'entretien, mais aussi comment ils le font, et ce qu'ils font d'autre dans la situation, dans quels rôles ils se glissent et comment ils utilisent et organisent les marges de manœuvre et de participation dont ils disposent.

En effet, ce n'est pas seulement lorsqu'il est question de participation et de bien-être que la situation d'entretien peut être considérée comme une forme de participation ou comme un espace dans lequel la participation de l'enfant doit et peut être rendue possible. Cependant, cela signifie également que le contexte de l'entretien permet déjà de faire des constatations sur le type et la forme du mode de participation des enfants. D'une part, les entretiens révèlent différentes manières dont les enfants s'expriment et se positionnent. D'autre part, ils montrent aussi comment les enfants sont positionnés par les adultes, par les mères ou les pères parfois présents à l'entretien, ainsi que par les enquêtrices, et comment, ce faisant, leurs espaces d'action et d'expression sont

facilités et/ou restreints. Le rôle des adultes crée différentes possibilités de participation pour l'enfant, tant à l'entretien qu'au-delà. Par conséquent, les questions suivantes se posent : dans quels rôles les enfants apparaissent-ils dans l'interview, comment s'expriment-ils et participent-ils ? Comment les espaces d'expression et de participation sont-ils rendus accessibles ou restreints par les adultes ?

La manière dont les enfants perçoivent et interprètent la situation d'entretien varie considérablement. Emma, par exemple, une fillette de quatre ans et demi qui vit dans la banlieue d'une ville et qui a choisi la table de la cuisine comme lieu de l'entretien, perçoit plutôt l'atmosphère de l'entretien comme une situation d'examen. Ses énoncés sont marqués par un effort pour donner des réponses « correctes » aux questions de l'enquêtrice et transmettent donc une impression d'interrogatoire et d'incertitude. Souvent, elle indique qu'elle ne se souvient pas, comme lorsqu'on lui demande où elle est allée en vacances pour la dernière fois, ou elle dit qu'elle ne sait pas lorsqu'elle interprète la question comme une question de connaissance. Certaines remarques faites par l'enquêtrice peuvent être interprétées comme renforçant la perception de l'entretien comme une « situation d'examen ». Elle ratifie à plusieurs reprises les déclarations d'Emma par des remarques telles que « super » (ligne 82) ou, vers la fin de l'entretien, par la question « c'était difficile les questions ? » (Z. 623). Vers le milieu de l'entretien, Emma [E] dit à sa mère [M] pendant une brève interruption :

E: il y a pas de jeux. #00:25:13-4#
 M: il y a plein de questions. #00:25:21-2#
 E: (incomp.). #00:25:52-3#
 I: ce sont beaucoup de questions non ? #00:25:52-3#
 E: oui. #00:25:52-3#
 (Z. 345-346)

Il en ressort qu'Emma ne perçoit pas l'activité avec les marionnettes, les récits et le dessin comme un « jeu » ou une activité « ludique ». Au contraire, les personnes présentes construisent ensemble la situation d'interview comme une sorte de « test de connaissances » et se mettent d'accord sur le fait qu'il y a beaucoup de questions posées. Dans ce contexte, le fait qu'Emma demande si l'entretien est bientôt terminé (« C'est bientôt fini ? » ligne 338) peut être interprété comme un signe que l'entretien est épuisant pour elle – un sentiment qui n'est pas inhabituel dans les situations de test. Cependant, étant donné qu'elle pose cette question après environ 25 minutes et qu'elle poursuit l'entretien pendant encore longtemps, la question peut être interprétée comme une tentative d'orientation possible concernant la durée de l'« examen ».

Au cours de l'entretien, Emma se positionne comme une informatrice qui peut et doit faire appel à des connaissances spécifiques et les mettre à disposition de l'enquêtrice. En même temps, elle se montre intéressée et curieuse en posant des (contre-)questions à son interlocutrice :

E: c'est quoi le petit cahier ananas ? #00:44:17-3#
 I: c'est de moi je fais je prends des notes. #00:44:23-8#
 E: des notes pourquoi ? #00:44:25-1#
 I: j'ai pas encore pris ((I montre la page vide)). #00:44:26-7#

(Z. 640-644)

Certes, l'enquêtrice lui donne à chaque fois une information, mais elle reste brève et se contente de jouer le rôle de questionneuse qui lui est dévolu. La mère reste en retrait pendant l'entretien, dans l'espace également, et ne s'implique que périodiquement lorsqu'Emma en manifeste le besoin. Elle permet ainsi à Emma de participer seule à l'entretien et de se présenter de manière autonome.

L'entretien avec Jeremy et Maxime se caractérise dès le départ par une certaine ouverture et décontraction. Les deux enfants, Jeremy âgé de 5 ans et Maxime de 3 ans, vivent dans un appartement spacieux dans un lotissement récemment construit. Jeremy, l'aîné des deux frères, accueille l'enquêtrice et la dirige vers le lieu d'entretien choisi. Il semble très enclin à socialiser avec l'enquêtrice, est prêt à lui montrer son environnement et la laisse, par exemple, regarder son carnet de dessins. L'entretien n'est pas caractérisé par une atmosphère de test, les deux frères discutent de manière décontractée pendant qu'ils dessinent.

Jeremy [J] s'inscrit d'emblée dans son rôle d'interviewé et de répondant. Il est prêt pour l'entretien et a déjà apporté son « objet important », que l'enquêtrice [I] lui demande au début. Il s'agit d'un « ninja go ». Il donne ensuite volontiers des informations à son sujet en réponse aux questions qui lui sont posées.

((L'enquêtrice dispose les ustensiles d'entretien sur la table de salon.))
 I: j'ai amené plein de choses (.) pour jouer et faire ((rit)) (..) est-ce que vous aimerez aller chercher quelque chose qu-que vous aimez bien ? #00:00:31-0#
 J: moi avant j'ai déjà été chercher. #00:00:32-9#
 (Z. 1-4)

Jeremy montre également durant l'interview comment il sait se mettre en scène. Lorsque son frère Maxime et l'enquêtrice s'entretiennent sur le thème de la natation, il les interrompt pour proclamer avec assurance : « ET MOI et moi et moi quand et moi et moi euh quand c'est pas profond j'ai (.) plus les brassards » (lignes 489-490). Ailleurs, il démontre ses connaissances géographiques des lieux en expliquant en détail comment les villages environnants sont positionnés les uns par rapport aux autres, lequel est le plus proche et lequel est le plus éloigné.

Dans ses actions, Jeremy essaie non seulement de répondre adéquatement aux questions de l'enquêtrice, mais aussi de suivre les instructions de sa mère [M], qui intervient régulièrement dans l'entretien dès le début :

M: mais tu lui as pas encore montré alors va va prendre. #00:00:32-9#
 I: AAH (..) suPER ! #00:00:36-6#
 J: un ninja go. #00:00:39-1#
 M: ce que tu avais cherché. #00:00:39-1#
 I: c'est quoi ? #00:00:39-1#
 J: un ninja go. #00:00:41-7#
 I: un ninja go ? #00:00:41-7#
 J: oui (..) je peux aussi montrer des autres choses.
 I: comme tu veux ((J court dans la pièce pour prendre d'autres choses)).
 (Z. 5-13)

Jeremy se présente comme un enfant qui écoute ce qu'on lui dit. La mère fait ici, comme à d'autres moments de l'entretien, office d'intermédiaire ponctuel. Bien qu'elle soit présente dans la pièce, elle est engagée dans une autre occupation, tout en écoutant le déroulement de l'entretien. En tant que « présente-absente », elle contribue ainsi à positionner Jeremy comme un informateur et un connaisseur capable de répondre aux exigences auxquelles il se voit confrontés dans la situation.

Estelle [E], une fillette de trois ans et demi qui vit également avec sa famille dans la banlieue d'une ville, s'insère moins dans le rôle de l'interviewée qui répond volontiers aux questions qui lui sont posées. Son intérêt se porte davantage à son interlocutrice [I] et à ses faits et gestes. Cela se manifeste dès le début de l'entretien :

I: alors (..) AH SUPER (...) tu aimerais aller chercher quelque chose qui est important pour toi (..) pour me montrer ? #00:00:16-2#

E: (<10) ((E se promène dans le salon en regardant différentes choses et en prenant différentes choses dans ses mains. Elle montre quelque chose)) ça. #00:00:47-2#
 I: ça ? tu peux me montrer ? (.) hm ? ((E revient sans objet)) #00:01:00-8#
 E: pourquoi t'as des crayons ? #00:01:00-8#

(1-7)

Au premier abord, il semblerait qu'Estelle change régulièrement de « thème », introduise de manière quelque peu abrupte de « nouveaux » sujets, pose des questions ou fasse des commentaires. Dans une perspective analytique qui prend en compte le point de vue de l'enfant, on peut interpréter cela comme le fait qu'Estelle – qui semble s'exercer au rôle d'intervieweuse par ses questions – établit distinctement ses propres pertinences et attentions.

Ce faisant, elle crée ainsi une situation dans laquelle elle peut se sentir à l'aise, ce qui va de pair avec la poursuite de ses propres intérêts. De cette manière, elle trouve également le moyen d'indiquer clairement quand l'entretien doit se terminer. Alors que l'entretien durait déjà depuis 35 minutes, l'enquêtrice raconte une histoire sur Pocoyo et demande à Estelle de se prononcer sur les ressentis des protagonistes de l'histoire lorsqu'ils jouent ainsi que sur les siens dans une situation similaire. Estelle répond alors qu'elle se sent triste lorsqu'elle va à l'école parce que ses parents lui manquent et poursuit en disant que sa maman lui manque à cet instant de l'entretien aussi. Submergée par son sentiment, elle court rejoindre sa mère dans la cuisine, faisant comprendre physiquement que l'entretien doit prendre fin.

Dans d'autres entretiens, les mères prennent un rôle plus dominant dans l'interview, comme le cas avec Beatrice. La fillette, qui va avoir trois ans, vit avec ses parents dans une imposante maison avec un grand jardin près de la forêt, dans une zone rurale peu peuplée. Dès le début, la mère est présente et participe activement à la conversation, répète les questions de l'enquêtrice et, par endroits, prend son rôle de questionneuse. La marge de manœuvre de Beatrice pour s'exprimer et participer de manière indépendante s'en trouve réduite et les exigences de la mère vis-à-vis de sa fille s'expriment par moments. Cependant, dès le début de l'entretien, il apparaît également que Beatrice [B] semble incertaine et fait intervenir sa mère [M] dans l'interaction en lui demandant de s'exprimer en son nom :

| | |
|---|---|
| I: sooo ich hab's nicht verstanden wie heissesch du (.) mh ? #00:00:07-5# | I: alors je n'ai pas entendu, comment tu t'appelles? (.) mh ? #00:00:07-5# |
| B: du muesch sage ^L M: soll ich sage ^J . #00:00:09-2# | B: tu dois dire ^L M: je le dis moi? ^J . #00:00:09-2# |
| M: Beatrice ^L : Beatrice? ^J ^L B: Emma ^{5J} Emma ^L : Emma ^J und was no? #00:00:14-5# | M: Beatrice ^L : Beatrice? ^J ^L B: Emma ^{4J} Emma ^L : Emma ^J et quoi de plus ? #00:00:14-5# |
| B: weiss nid. #00:00:16-4# | B: je sais pas. #00:00:16-4# |

(Z. 55-62)

(Z. 55-62)

La sollicitation que Beatrice fait à sa mère par un contact visuel ou par une demande verbale explicite de formuler quelque chose par procuration peut être observée à plusieurs reprises, surtout dans la première partie de l'entretien. La mère laisse un premier temps à Beatrice pour répondre par elle-même et n'intervient que lorsqu'une réponse fait défaut. Elle s'adresse parfois directement à Beatrice, mais aussi à l'enquêtrice de manière explicative. Certains passages témoignent également de brefs entretiens entre adultes seulement, Beatrice étant présente mais ne participant pas, comme dans l'extrait suivant, où il est question d'une série de dessins animés :

⁴ Emma est le deuxième prénom de Beatrice.

| | |
|--|---|
| M: si gseit eifach pat'patrouillewiu si luegt s uf französich. #00:30:17-7# | M: elle dit pat'patrouille parce qu'elle le regarde en français #00:30:17-7# |
| I: ok (.) guet (.) jetzt hani verstande ((lachen)) LB: hey mami mami mami mami (.) lueg lueg pat'patrouille (incomp.) ^J #00:30:22-2# | I: ok (.) bien (.) maintenant je comprends ((rire)) LB: hey maman maman maman maman (.) regarde regarde pat'patrouille (incomp.) ^J #00:30:22-2# |
| M: siiiii sie tuet eifach (.) wenn sie darf luege darf sie nume uf französisch. #00:30:56-8# | M: eeelle elle regarde juste (.) quand elle a le droit de regarder elle regarde en français. #00:30:56-8# |
| (Z. 812-818) | (Z. 812-818) |

Le fait que la mère s'adresse directement à l'enquêtrice peut être interprété comme une forme d'objectivation. Beatrice apparaît à la 3e personne comme si elle était absente, elle devient figurante dans la situation. À d'autres moments, et au fur et à mesure que l'entretien se prolonge, la mère tente également de prendre le pouvoir d'interprétation sur ce qui est dit, ce dont Beatrice se défend également. Dans l'exemple suivant, les participantes ont regardé ensemble une photo montrant des enfants jouant avec un chien :

| | |
|--|---|
| I: und wer isch das da? #00:11:37-2# | I: et qui c'est ? #00:11:37-2# |
| B: dr Tobi. #00:11:44-6# | B: Tobi. #00:11:44-6# |
| I: wer isch Tobi? #00:11:46-8# | I: qui est Tobi? #00:11:46-8# |
| B: ((wahrscheinlich an M gerichtet)) (incomp.) de Tobi go hole dobe. #00:11:49-9# | B: ((probablement dirigé à M)) (incomp.) aller chercher Tobi à l'étage. #00:11:49-9# |
| M: oder chasch eifach sage dr Tobi isch mi bescht fründ. #00:11:54-0# | M: tu pourras aussi simplement dire que Tobi est ton meilleur ami. #00:11:54-0# |
| B: nei nei ig mues de (incomp.) Tobi go hole ((B geht etwas aus ihrem Zimmer holen)). #00:12:08-7# | B: non non je dois le (incomp.) aller chercher Tobi ((B va chercher quelque chose dans sa chambre)). #00:12:08-7# |
| (Z. 320-331) | (Z. 320-331) |

Dans la foulée, la mère révèle à l'enquêtrice ce qu'il en est de la figurine Tobi de Beatrice. Il s'agit d'une figurine en 3D que la mère appelle « figurine Tupper ». Il s'agit d'une petite représentation tridimensionnelle de l'ami réel de Beatrice, Tobi, réalisée à partir d'une photographie de ce dernier. Beatrice peut l'intégrer ainsi dans son environnement social au quotidien. La décision d'aller chercher le vrai Tobi, sa peluche de chien, montre l'importance que Beatrice lui porte. A travers cette représentation tridimensionnelle, son ami est présent en permanence de manière symbolique. Il l'accompagne dans toutes les situations et est si précieux qu'il mérite d'être montré sous sa forme originale.

Nous relevons que Beatrice est positionnée par sa mère comme une enfant qui ne peut pas (suffisamment) s'exprimer par elle-même, comme une enfant muette, pour laquelle sa mère doit s'exprimer. Dans cette situation, elle limite les possibilités pour sa fille d'établir ses propres interprétations et sa pertinence. Cependant, Beatrice s'implique avec son propre désir de présenter son chien, de sorte qu'elle sait compenser la non-reconnaissance de ses expressions formulées par le langage sur le plan physique et spatial.

Globalement, le positionnement des enfants dans les situations d'entretien varie. D'une part, certains enfants se présentent comme des personnes bien informées, qui répondent volontiers à l'enquêtrice, qui savent parfois se mettre en avant avec assurance, et qui sont capables d'agir dans (et parfois avec) le rôle normativement connoté de l'interviewer-euse. Pour d'autres, cette situation de communication avec une personne qu'ils ne connaissent pas semble incertaine et très exigeante. Ils essaient d'y faire face de manière situationnelle afin de retrouver leurs « certitudes » sans s'intégrer dans le rôle du ou de la répondant-e. Au lieu de cela, ils suivent de

plus en plus leur propre pertinence et créent une situation dans laquelle ils peuvent se sentir à l'aise. Dans ce type de situation, les enfants se comportent comme de bons « hôtes », conduisent l'enquêtrice à travers l'appartement, lui présentent plusieurs de leurs objets, offrent quelque chose, mais n'aiment pas trop parler. Les mères, quant à elles, et dans trois entretiens également les pères, apparaissent parfois réservés, en retrait, et apparaissent tout au plus comme des médiateurs et médiatrices sélectifs, ce qui permet aux enfants de se positionner et de participer de manière plus autonome à l'entretien. Il s'est avéré difficile d'évaluer quand les enfants avaient besoin de leur proximité plus directe. D'autres mères, qui participent plus intensément et contribuent à structurer le déroulement de l'entretien, se positionnent tantôt dans le rôle de l'intervieweuse (en formulant des questions ou certaines attentes), tantôt dans celui de l'interviewée en répondant aux questions au nom de l'enfant. Ainsi, les enfants – surtout les plus jeunes – sont présentés comme des « sans voix », pour lesquels il faut (encore) parler. Si cela peut réduire le champ du jeu et les possibilités de participation autonome, cela réduit également les possibilités pour les enfants de remettre en question et de clarifier ce qui leur est dit et de communiquer eux-mêmes de diverses manières non verbales et de mise en scène.

5.4 Interprétations du quotidien : quand, où et avec qui les enfants se sentent-ils bien ?

La recherche internationale sur le bien-être met particulièrement l'accent sur le bien-être subjectif des enfants interrogés et, par conséquent, sur la question de savoir avec qui ils se sentent bien, comment ils organisent leurs relations sociales, quelles amitiés ils entretiennent et avec qui, quels lieux ils aiment fréquenter et ce dont ils ont besoin pour se sentir encore mieux. Il s'agit aussi bien des besoins formulés par les enfants que des restrictions qu'ils rencontrent dans l'aménagement de leurs propres espaces de vie et de la manière dont ils les expriment.

Pour savoir comment les enfants de moins de six ans se portent, ce qu'ils apprécient particulièrement, ce à quoi ils participent et ce à quoi ils aimeraient participer, les différents supports d'entretien présentés dans le chapitre méthodologique 4 et en annexe ont été très utiles. Ils ont permis de suggérer aux enfants des pistes de discussions, que ce soit dans le cadre des dessins, de l'écoute ou de la discussion sur les histoires de Pocoyo, de l'échange sur l'objet apporté ou à travers les souhaits qu'ils ont formulés à l'aide de la baguette magique. Les enfants étaient très à l'aise pour exprimer leurs besoins – et la méthode d'évaluation séquentielle a également permis de reconstruire les restrictions qu'ils ont rencontrées dans leur quotidien ou dans la formulation et la réalisation de leurs besoins.

Dans ce qui suit, les perspectives des enfants sur leur bien-être au quotidien sont systématisées à l'aide de cinq domaines. Alors que nous présentons dans un premier temps ce que les enfants considèrent comme important pour eux, quels jouets, peluches ou autres objets qui les entourent ils choisissent, avec quels objets ils aiment jouer (1), nous prenons en compte dans un deuxième temps leurs récits sur leurs contacts sociaux. On se réfère ici aussi bien aux relations familiales qu'aux relations amicales et on demande avec qui et comment ils organisent les activités de jeu et de loisirs, à quelles activités générales ils s'adonnent (2), dans quels espaces et dans quels lieux (3). Puis nous nous intéressons à leur vécu à la maison et dans les lieux qui leur procurent un sentiment de sécurité. Nous prenons également en compte les trajets ou la manière dont ils se rendent à la crèche, au jardin d'enfants ou en forêt (4). Dans le dernier domaine, nous réfléchissons aux souhaits faits durant l'entretien (5).

(1) Ce que les enfants considèrent comme important : les objets de jeu

L'entretien commence généralement par la question de savoir si les enfants ont apporté ou veulent prendre dans leur chambre quelque chose d'important pour eux. Emma [E], âgée de quatre ans et demi et vêtue d'un costume de tigre, reçoit l'enquêtrice et commence par dire qu'elle n'a rien d'important dans sa chambre :

I: alors t'as dit que t'as (.) PAS quelque chose important dans ta chambre ? LE : non-
est-ce que tu aimerais DEssiner ce qui est important pour toi ?
E: oui.
I: j'ai ici des stylos mais tu peux aussi amener les stylos que t'as si tu préfères les autres et j'ai aussi des feuilles.
E: euh (..) bon euh ce moi si (...) euh un non. LI: non- non.
I: non dessiner ou non ?
E: OUI DESSINER !
I: avec celle-ci. (.) LE: mhm- quelque chose qui est imp-important pour toi (.) je te laisse.
E: (7) comment on le prend (..) (incomp.) ?
I: (incomp.) tu peux (7) LE: ah voila- super.
E: (6) euh. ((E regarde autour d'elle)) (>10) je vais dessiner un verre un verre d'eau.
I: mhm. (>10)
E: voilà.

(Z. 1-15)

Il semble d'abord surprenant qu'Emma n'ait rien d'important dans sa chambre d'enfant – bien que cet étonnement reflète déjà l'attente normative que les enfants aient des peluches, des images ou d'autres objets importants dans leur chambre. Dans certains entretiens, il s'est également avéré que la catégorie « important » était particulièrement difficile à interpréter pour les jeunes enfants. Si Emma entendait par « important » les relations sociales, ses parents ou ses amitiés, il serait logique qu'elle formule qu'il n'y a actuellement rien d'important dans sa chambre, aucune personne importante. En parallèle, la perspective intégrée dans l'entretien selon laquelle les « choses importantes » peuvent être apportées, représentées ou dessinées est discutable car elle fait appel à des représentations purement matérielles ou matérialisables. Emma le confirme en choisissant de dessiner. Toutefois, la proposition de l'enquêtrice sur les crayons de couleur avec lesquels réaliser son dessin semble digne d'être pesée et réfléchie. Elle se parle un peu à elle-même, répond « non » à la proposition d'aller prendre ses crayons dans sa chambre et affirme – avec un « OUI » très prononcé, autodéterminé et convaincu – qu'elle souhaite dessiner. Il semble que le dessin lui-même soit plus important pour elle que l'objet qu'elle dessine, car à la suite du rappel de l'enquêtrice de dessiner « quelque chose d'important pour toi », Emma est d'abord occupée à choisir et à sortir les crayons de leur étui – ce dont témoignent les 7 secondes de pause et la question de savoir comment les prendre. Dès qu'elle est en possession du crayon, elle regarde autour d'elle et décide de dessiner un verre d'eau qu'elle découvre sur la table. Le reste de ce qu'elle dessine et raconte est également en rapport direct avec les objets qui l'entourent ; les objets présents, visibles et palpables offrent des suggestions qui semblent être pertinentes pour elle. En même temps, on peut aussi imaginer qu'Emma veut se présenter comme une enfant compétente, qui dessine très bien, de sorte que l'important pour elle dans cette situation est de dessiner le mieux possible et avec le plus de précision possible afin d'impressionner l'enquêtrice étrangère – qui la félicite d'ailleurs et lui témoigne de la reconnaissance. Le verre d'eau posé sur la table se prête très bien à cet exercice car elle peut l'observer de près et le dessiner avec précision. Cette interprétation est étayée par le fait qu'Emma regarde son dessin d'un œil critique au moment de sa réalisation, qu'elle le commente volontiers et qu'elle y apporte des modifications si quelque chose lui semble trop petit ou si la couleur n'est pas adaptée.

Le dessin et les crayons de couleur ont été très appréciés par de nombreux enfants. Pour certains, le dessin a servi de possibilité de discussion, pour d'autres, il a été une stratégie, une sorte de détournement de la situation d'interview, car le dessin – le cas échéant, en tant que pratique familière et éprouvée – peut offrir une sécurité dans une situation incertaine. Le fait de se concentrer sur le dessin permet de maîtriser la tâche dans la situation d'entretien, et en même temps de prendre de la distance par rapport à celle-ci.

Au-delà du dessin, de nombreux enfants ont présenté leurs objets préférés et les ont identifiés comme importants. Chez les plus petits, comme Hans, trois ans, la tétine était son objet le plus important. Étant donné qu'il ne la prenait plus, il a préféré présenter son panda à l'enquêtrice. Estelle, trois ans et demi, montre en revanche une multitude de jouets différents qui sont importants pour elle. Les frères Maxime et Jeremy, âgés de trois et cinq ans, présentent également leur collection de voitures, des dessins de Spiderman à colorier et bien d'autres choses encore. Les objets avec lesquels les enfants peuvent jouer, construire et créer, seuls ou avec quelqu'un, comme les Lego, les Playmobil ou les puzzles, semblent être importants. De tels jeux – mais aussi des jeux de cartes comme le « UNO » – ont également pour fonction de développer et de consolider les amitiés et les relations sociales. Les objets qui offrent protection et chaleur, comme les peluches, sont également essentiels. La plupart des familles semblent disposer d'un très vaste matériel à la maison avec des objets de jeu et de sport, que les enfants présentent à l'enquêtrice avec une certaine aisance mais aussi avec fierté. Plusieurs enfants citent également leurs parents, ou plus particulièrement leur mère, comme étant importants pour eux, à l'instar de Sam, quatre ans, qui, en plus de souligner l'importance de sa mère, semble avoir un intérêt particulier pour les couleurs, car il était tout à fait fasciné par les crayons de couleur.

C'est souvent au cours de l'entretien que l'on découvre ce qui est important pour les enfants. Ainsi, Beatrice, âgée de deux ans et demi, ne voulait tout d'abord pas prendre d'objet dans sa chambre, mais a raconté qu'elle aimait bien ses poupées et a montré sa poupée préférée, qui était posée sur le sol, juste en face d'elle. Lorsque l'enquêtrice lui montre les images avec différentes représentations dessus, elle établit un lien entre le bus scolaire jaune sur l'une des images et son histoire préférée « PAW Patrol » (cf. aussi chap. 5.5). Comme l'enquêtrice ne connaît pas le dessin animé, Beatrice tente de le lui expliquer avec beaucoup d'excitation et d'enthousiasme, jusqu'à ce qu'elle apporte rapidement sa boîte à gouter sur laquelle sont représentés les personnages de « PAW Patrol » – des personnages qui aiment aider les autres lorsqu'ils sont en difficulté. Au niveau de la narration, on pourrait souligner que les personnages de la série ou la série elle-même sont importants pour Beatrice ; le soutien, l'aide et le fait d'être protégé-e-s que les personnages représentent symboliquement semblent avoir une signification essentielle pour elle.

(2) L'importance des relations sociales : relations familiales et amicales

La famille ou les relations familiales ont une importance centrale dans les récits des enfants, les membres de la famille étant toujours considérés comme des personnes importantes. Cela se manifeste non seulement dans les déclarations, comme chez Stella, quatre ans, qui, lorsqu'on lui demande de dessiner quelque chose d'important pour elle, aurait volontiers dessiné sa mère. Les enfants montrent aussi l'importance qu'ils portent à leurs proches à travers leurs agissements. Ainsi, Emma [E], quatre ans et demi, s'oriente vers son père, rappelle quelle est sa couleur préférée (« papa il adore le bleu donc je prends [« bleu »] le bleu normale », l. 28) et raconte les vacances qu'ils ont passées ensemble après avoir regardé un petit dessin correspondant avec l'enquêtrice :

I : [...] on prend le prochain L:E: mhm.à là qu'est-ce que tu penses de celui-là ou ?
 E: beene (.) il y a des nouages la la mer là du sable là un ballon. #00:09:32-0#
 I: et qu'est-ce qu'on fait à la mer normalement ? #00:09:34-3#

E: on peut se baigner ㄩ: oui et on estㄩ on peut surfer ㄩ ritㄩ papa il ADORE SURFEER ㄩ:
ah oui ?ㄩ oui il en arrête PAS. #00:09:43-3#

I: non ? et toi t'as aussi essayé une fois ? #00:09:46-4#

E: NON non samais eum une fois ou deux OUI mais euh (.) j'aimerais pas faire encore
une fois. #00:09:53-8#

I: pourquoi ? #00:09:53-9#

E: (.) j'ai trop peur. #00:09:59-1#

I: parce que les vagues elles étaient trop hautes ? #00:10:02-5#

E: C'EST PAS ÇA j'ai (.) peur de mee- noyer c'est tout. #00:10:01-8#

I: aah oui oui ça peut faire peur la mer eet cet été vous êtes allés en vacances ?
#00:10:13-0#

E: ooUI ((elle regarde sa mère)). #00:10:18-1#

(Z. 93-108)

Après que l'enquêtrice soit passée à une autre image (n° 5), l'enfant énumère ce qu'on y voit. Elle cite la baignade et le surf comme activités que l'on fait « normalement » à la plage. Elle cite le surf en deuxième position, sans mentionner d'autres activités imaginables à la mer, comme construire des châteaux de sable, etc. Elle met plutôt en avant une activité qu'elle ne pratique pas, contrairement à son père ; une activité individuelle qu'il pratique sans arrêt. Emma répond très fortement par la négative à la question de savoir si elle a déjà essayé le surf, mais elle relativise ensuite : une ou deux fois, mais elle ne veut pas recommencer – tout en formulant cela comme si elle ne voulait plus jamais essayer ce sport. Emma argumente par « j'ai trop peur », bien qu'elle ait nié massivement avoir peur de quelque chose quelques minutes plus tôt dans l'interview. Avoir un peu peur serait peut-être supportable pour elle, mais « trop » indique une limite à la peur « supportable ». Elle est confrontée à une peur existentielle : Emma n'est pas préoccupée par les hautes vagues, qui ne lui font pas peur – mais par la possibilité de se noyer. « C'est tout » – il s'agit « simplement » de la peur de la noyade, de la mort. Cette possibilité est liée à l'impuissance, à l'incapacité d'agir, mais aussi à la perte d'assurance et de souveraineté, et fait naître le sentiment de peur – la peur et l'inquiétude pour soi-même autant que pour son père.

L'importance des relations émotionnelles avec les mères apparaît explicitement dans l'interview d'Estelle, une fillette de trois ans et demi qui gère la situation d'entretien principalement seule, en l'absence de sa mère, et qui se sent de plus en plus mal à l'aise en raison de l'incertitude de la situation et de la présence-absence simultanée de sa mère, certes joignable mais non visible, jusqu'à ce qu'elle se précipite dans la cuisine pour la retrouver et marquer ainsi la fin de l'entretien. Ce type de lien affectif peut devenir thématique au niveau du contenu, mais encore plus au niveau de la reconstruction. L'importance des frères et sœurs est perceptible dans les formulations dans lesquelles les enfants soulignent qu'ils préfèrent jouer ensemble plutôt qu'avec des amis, comme c'est le cas pour les frères et sœurs Maya, Leo et Hans (I. 505-519).

Lorsque les enfants évoquent leurs amis dans l'entretien, ils citent surtout les enfants qu'ils côtoient à la garderie ou au jardin d'enfants. Ils rencontrent leurs amis plutôt dans les établissements qu'ils fréquentent que dans le voisinage, de sorte que les structures d'accueil s'avèrent essentielles du point de vue des enfants pour nouer et maintenir des relations sociales significatives.

Le manque de contacts sociaux pendant la pandémie a été problématique et éprouvant pour certains enfants, comme pour Sam âgé de quatre ans. Les récits et les impressions du père l'ont montré, tout comme le souhait de l'enfant que l'enquêtrice reste plus longtemps pour jouer avec lui. Lors de l'accueil déjà, Sam prend l'enquêtrice par la main et lui montre tout de suite sa chambre parce qu'il veut « jouer ». On peut voir de quelle manière Sam essaie de s'approprier les contacts sociaux et de les rendre un peu plus durables. Il semble ainsi avoir développé plusieurs stratégies pour pouvoir compenser, au moins provisoirement, le manque de contacts.

Dans le cas de Beatrice âgée de deux ans et demi, la « figurine Tupper » tridimensionnelle dont elle dispose et qui représente son jouet Tobi matérialisé, témoigne de manière paradigmatique la matérialisation des contacts sociaux dans les objets préférés. Plusieurs enfants ont également exprimé qu'ils aimaient aussi jouer seuls et qu'ils n'étaient pas tristes s'ils ne pouvaient pas participer à des jeux collectifs. Cela semble être une possibilité de retrait, de s'adonner au jeu seul et de créer ainsi un espace personnel et intime.

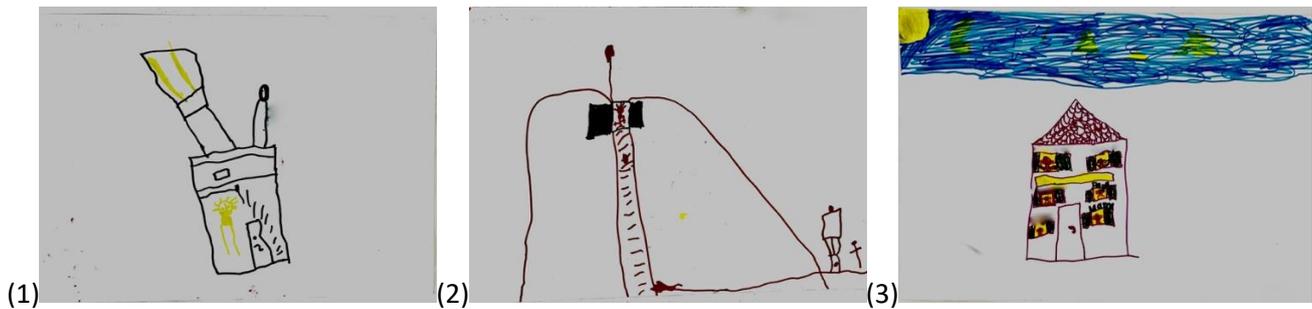
(3) L'importance des espaces et des lieux

A quelques exceptions près, les familles des enfants interrogés disposaient principalement de grands espaces à la maison, plusieurs d'entre elles ayant également leur propre jardin avec beaucoup de jouets à l'extérieur pour sauter, se balancer ou jouer au ballon. La plupart des enfants avait sa propre chambre qu'il semblait essentiel de partager pour se retrouver et jouer ensemble. Parallèlement, les enfants qui partageaient leur chambre avec leur frère ou leur sœur ont souligné qu'ils aimaient aussi jouer seuls ou ont exprimé le souhait de le faire. Cela peut transcrire un désir d'avoir quelque chose de privé, voire d'intime, uniquement pour soi dans les espaces partagés comme l'espace de jeu. La discussion sur la chambre personnelle ou partagée a été thématifiée dans une situation d'entretien collectif avec trois frères et sœurs : Maya [M], sept ans, Leo [L], quatre ans, et Hans [H], trois ans.

| | |
|---|--|
| I: und wer isch da dinne ((wieder an L gerichtet))? #00:14:59-7# | I: et qui est là ((s'adressant de nouveau à L)) ? #00:14:59-7# |
| L: da isch dr Leo. #00:15:02-1# | L: c'est Leo. #00:15:02-1# |
| I: du. #00:15:02-9# | I: toi. #00:15:02-9# |
| L: ja. #00:15:05-4# | L: oui. #00:15:05-4# |
| I: bisch du alleini dinne (.) im huus? #00:15:07-8# | I: tu es seul (.) dans la maison ? #00:15:07-8# |
| L: ja. #00:15:08-9# | L: oui. #00:15:08-9# |
| I: wieso bisch du alleini? #00:15:10-1# | I: pourquoi es-tu seul ? #00:15:10-1# |
| M: vilech bisch du mal/ vilech hesch (incomp.) eigenes zimmer übercho? #00:15:16-6# | M: peut-être que tu as eu ta propre chambre ? #00:15:16-6# |
| L: neei. ^{LH} : NEEEE! ((lacht auf)) ^L neei. #00:15:21-4# | L: nooon. ^{LH} : NOOON ! ((rires)) ^L nooon. #00:15:21-4# |
| M: HÄ. #00:15:22-2# | M: HÄ. #00:15:22-2# |
| L: (incomp.) (.) bi allei. #00:15:31-3# | L: (incomp.) (.) je suis seul. #00:15:31-3# |
| I: spielsch du gärn allein (.) Leo? #00:15:32-8# | I: Tu aimes jouer seul (.) Leo ? #00:15:32-8# |
| L: ja. #00:15:33-8# | L: oui. #00:15:33-8# |
| (Z. 407-432) | (Z. 407-432) |

Les trois enfants sont en train de dessiner. Leo a tout de suite l'idée de faire une maison (« eyy i mache huus » [« eyy je fais maison »] l. 287) avec un chemin éclairé qui pourrait aussi être une piste et une cheminée en haut de la maison (première image). Il dit être seul dans son dessin de maison vide mais nie l'affirmation de sa sœur selon laquelle il aurait peut-être eu sa propre chambre – son petit frère Hans le nie encore plus énergiquement ; en effet, les deux garçons partagent la même chambre, ce qui est certainement agréable pour Hans, comme en témoignent ses protestations bruyantes. Mais Leo dit aussi qu'il aime jouer seul (l. 430-432). Ensuite, Leo place un lit dans sa maison, mais pas n'importe lequel, le sien (L : « bed isch da » [« lit est là »] // I : « isch das diis huus » [« c'est ta maison ? »] // L : « das isch mis bed » [« c'est mon lit »]), et explique où se trouvent la fenêtre et le toit. Ensuite, Leo est tout de suite occupé par un autre dessin qui représente un phare (deuxième image). Le phare symbolise la sécurité et la chaleur, tout comme la maison qui, par sa couleur jaune ou par ce type d'« éclairage », promet quelque chose de confortable et d'accueillant et qui peut déjà être facilement trouvée dans l'obscurité grâce au chemin clair. Leo se souvient qu'il est déjà allé au phare, sur une île – mais pas seul, avec son chat. Sa sœur aînée intervient alors et dit : « M : nah-ah ((niet)) du bisch mit d götti gange [noh-

oh ((noon)) tu es parti avec le parrain] #00:22:42-2# ». La maison dessinée par Maya (troisième image) dégage également quelque chose de confortable et d'agréable grâce à ses couleurs vives. Elle a dessiné une chambre pour chaque membre de la famille sur les différents étages et fait briller la lune et les étoiles dans le ciel au-dessus de la maison. Ces dessins – Hans a dessiné un lac, un « lac de Lila » (l. 320-322) avec une baleine à l'intérieur – symbolisent la sécurité, la protection et suggèrent des lieux où la famille vit ensemble ou y a déjà vécu, comme le lac. Alors que Leo a dessiné sa maison et qu'il dit aussi qu'il aime jouer seul, sa sœur prévoit dans sa maison un espace pour tous.



Une sorte de satisfaction à l'égard de leur logement et équipement dans les appartements et les maisons, comme montré explicitement dans cet exemple, s'est manifestée chez presque tous les enfants chez qui les interviews ont été menées à domicile. Mais Stella, la fillette de quatre ans avec laquelle l'entretien a été réalisé dans le bureau du ZeFF, a également dessiné une « maison parlante » pour sa famille. Au préalable, lorsque l'enquêtrice lui a demandé de dessiner ce qui était important pour elle, elle ne savait pas exactement ce qu'elle devait dessiner. Sa mère lui a alors suggéré de dessiner ce qu'elle aime ou apprécie beaucoup. Même là, Stella n'est pas sûre, jusqu'à ce que sa mère lui demande qui elle dessinerait si elle le pouvait, ce à quoi la fillette répond par « toi ! » (l. 255). Elle prend ensuite les marionnettes qui étaient impliquées dans l'histoire du consentement et dit qu'elles doivent maintenant faire des empreintes elles aussi. Elle prend chaque marionnette l'une après l'autre et fait une empreinte avec chacune d'elles, comme on le voit sur le dessin. Ensuite elle entoure les empreintes des marionnettes animales participantes. Elle poursuit en dessinant sa maison capable de parler sans savoir ce que celle-ci dit. Elle sait cependant assurément qu'il s'agit d'une toute petite maison pour elle, ses parents et son frère. Seule la question de la mère [M] qui demande si Stella [S] est sûre d'habiter dans une si petite maison et le rire de l'enquêtrice permettent de comprendre qu'ils habitent une maison relativement grande.

- S: [S continue à dessiner] une maison qui parle. #00:09:33-4#
 I: qui parle ? #00:09:34-4#
 S: oui. #00:09:34-9#
 I: et qu'est-ce qu'elle raconte ? #00:09:36-4#
 S: je sais pas. #00:09:37-6#
 I: tu sais pas. c'est ta maison ? #00:09:40-2#
 [...]
 I: [...] qu'est-ce qu'elle raconte la maison ? #00:10:03-2#
 S: je sais pas moi. #00:10:05-2#
 I: tu sais pas ? c'est qui qui habite dans la maison ? toi ? #00:10:09-4#
 S: oui. et maman et papa. #00:10:12-4#
 I: et ton frère aussi ? #00:10:14-7#
 S: oui. #00:10:16-4#
 I: vous avez une grande maison ? #00:10:17-9#
 S: non, une toute petite. #00:10:19-9#
 I: une toute petite ((petit rire)). #00:10:22-0#



M: tu es sûre qu'elle est toute petite notre maison ? #00:10:24-2#
 I: ((rire)) mais c'est déjà une maison, non ? #00:10:27-0#
 S: oui, j'ai déjà une maison. #00:10:29-0#
 I: mhmm. et elle est loin de la crèche ? #00:10:33-8#
 S: oui. #00:10:34-8#

(Z. 291-340)

De même, dans les régions plus rurales, plusieurs familles disposaient d'un espace extérieur assez vaste, d'un jardin où les enfants peuvent passer du temps. Mais même lorsque les enfants vivaient avec leurs parents dans un foyer très bien équipé en matériels ludiques et de loisirs et qu'il y avait, par exemple, un trampoline ou une balançoire dans le jardin, les enfants ont ressenti un manque d'aires de jeux publiques dans les environs. Les trois frères et sœurs Maya, Leo et Hans, entre autres, sont déçus de cette situation. Cela montre aussi que, du point de vue des enfants, le fait d'avoir des espaces extérieurs bien équipés à titre privé ne peut guère suffire, car ils regrettent les espaces publics extérieurs où l'on peut jouer et se défouler ensemble. Ils justifient en outre la pertinence de l'accès aux aires de jeux publiques par la diversité des jeux proposés dont ils ne disposent pas en privé.

(4) Pour maîtriser les trajets dans les lieux publics

Les enfants qui vont à la crèche ou à l'école maternelle effectuent leurs trajets de différentes manières. Beaucoup sont conduits, prennent le bus scolaire ou le vélo et sont accompagnés par un parent. Il apparaît également que la perception du trajet jusqu'à la crèche et celle du trafic dépendent du moyen de transport utilisé comme dans le cas de Jeremy [J] et Maxime [M] :

I: (<10) et vous allez déjà à l'école (.) toi ? #00:09:28-5#
 J: moi j'y vais. #00:09:29-7#
 I: tu vas et toi ? #00:09:29-7#
 M: oui. #00:09:32-6#
 I: aussi ? #00:09:32-6#
 M: oui. #00:09:32-6#
 I: vous allez en voiture ou à pied ou en vélo ? #00:09:32-6#
 J: ähm (.) mh moi-moi je vais pied au jusqu'au bus. #00:09:44-3#
 I: et après en bus ? #00:09:44-3#
 J: oui. #00:09:44-3#
 M: et puis et puis et puis MOI je vais en voiture. #00:09:53-3#
 I: (..) ((Mère parle en arrière-plan)) ((I rire)) avec maman ? #00:09:55-5#
 M: oui.

(Z. 119-131)

Jeremy, âgé de cinq ans, souligne qu'il va à pied jusqu'à l'arrêt de bus et se présente ainsi comme un enfant souverain et autonome face à son petit frère Maxime qui, du haut de ses trois ans, affirme lui aussi avoir un trajet à faire pour aller à l'école, mais qu'il effectue en voiture. Ce n'est qu'au cours de l'entretien qu'il s'avère que Jeremy est lui aussi accompagné sur le chemin pédestre. Mais son discours révèle son désir d'autonomie ou la pertinence sociale et l'attente d'être autonome auxquels Jeremy répond.

Le fait qu'ils soient amenés à l'école en voiture, mais aussi en bus scolaire ou à vélo, est thématiqué par plusieurs enfants. D'une part, ils perçoivent bien l'environnement (un enfant raconte exactement quel village se trouve où et brille par sa connaissance des lieux, voir chapitre 5.3), d'autre part, le fait d'être transportés en véhicule donne aux enfants l'impression que l'école maternelle est toute proche, mais aussi qu'ils ne sont pas compétents pour parler de ce qui se passe sur le chemin pédestre de l'école.

Les enfants interviewés collectivement – Maya [M], sept ans, et ses deux frères, Leo [L], quatre ans, et Hans [H], trois ans, qui vivent dans une maison spacieuse et moderne en périphérie avec leur mère, leur père, leur chat et leur chien – soulignent les dangers de la rue. Il n’y a pas de terrain de jeu ou d’autres espaces communs dans les environs immédiats mais il y a une forêt :

| | | | |
|------|--|------|--|
| I: | hesch du in der nähe von dir zuhause einen park oder einen wald ? #00:44:42-6# | I : | Est-ce que tu as un parc ou une forêt près de chez toi ? #00:44:42-6# |
| M: | ein wald. #00:44:41-6# | M: | une forêt. #00:44:41-6# |
| I: | wald? ↳M: ja da.↳ da obe? #00:44:46-5# | I: | une forêt ? ↳M : oui da.↳ là-haut ? #00:44:46-5# |
| M: | mhm ((zustimmend)). #00:44:48-1# | M: | mhm ((acquiescement)). #00:44:48-1# |
| I: | hast du dort schon mal tiere gesehen? #00:44:49-1# | I: | est-ce que tu as déjà vu des animaux là-bas ? #00:44:49-1# |
| L: | mh-mh ((verneinend)). #00:44:50-5# | L: | mh-mh ((négation)). #00:44:50-5# |
| I: | nein? okay (.) und mit wem bist du dort gegangen? #00:44:55-2# | I: | non ? ok (.) et avec qui y es-tu allée ? #00:44:55-2# |
| M&L: | mit mama und papa. #00:44:58-0# | M&L: | avec maman et papa. #00:44:58-0# |
| I: | mhm (.) kannst du allein auch gehen? #00:45:00-7# | I: | mhm (.) est-ce que tu peux y aller toute seule aussi ? #00:45:00-7# |
| M: | nein. #00:45:00-6# | M: | non. #00:45:00-6# |
| L: | DOOCH allein da jogge dert chöi me. #00:45:05-3# | L: | SII là-bas je fais du jogging moi. #00:45:05-3# |
| M: | aber nid alleinigi loufe. #00:45:06-2# | M: | mais pas seul à courir. #00:45:06-2# |
| I: | waruum (.) hesch du angscht allein z’ga (.) oder du darfsch eifach nid? #00:45:13-3# | I: | pourquoi (.) as-tu peur de courir seule (.) ou tu ne peux tout simplement pas ? #00:45:13-3# |
| M: | es isch no gfährläch. #00:45:15-1# | M: | c’est encore dangereux. #00:45:15-1# |
| I: | gfährläch? #00:45:16-3# | I: | dangereux ? #00:45:16-3# |
| H: | warum ((H schaut zu seinem Bruder))? #00:45:16-9# | H: | pourquoi ((H regarde son frère)) ? #00:45:16-9# |
| I: | wa-warum isch gfährläch? #00:45:19-7# | I: | pourquoi est-il dangereux ? #00:45:19-7# |
| L: | dort isch strass unge. #00:45:22-5# | L: | il y a une route. #00:45:22-5# |
| I: | was isch da unge (.) strasse? #00:45:25-8# | I: | Qu’est-ce que c’est que cette (.) rue ? #00:45:25-8# |
| M: | ja. #00:45:25-1# | M: | oui. #00:45:25-1# |
| I: | hets viu autos? #00:45:26-2# | I: | il y a beaucoup de voitures ? #00:45:26-2# |
| L: | ja. #00:45:26-9# | L: | oui. #00:45:26-9# |
| I: | und das isch gfährläch? #00:45:27-9# | I: | et c’est dangereux ? #00:45:27-9# |
| M: | mhm ((zustimmend)). #00:45:27-7# | M: | mhm ((approuve)). #00:45:27-7# |

Dans cette séquence qui illustre également la dynamique de la discussion entre les frères et sœurs, les règles sont rappelées et négociées pour savoir quand il est possible d’aller seul-e en forêt. Léo et Maya disent qu’ils vont en forêt avec leurs parents – et tandis que la sœur nie la possibilité d’aller seule en forêt, Léo souligne que le jogging est une option légitime pour aller seul en forêt, ce à quoi Maya s’oppose en expliquant que c’est « encore dangereux ». C’est alors le petit frère qui souhaite connaître la raison de ce danger, en même temps que l’enquêtrice. Comme le dit Leo, le danger vient d’une route qui, comme on le découvrira plus tard, n’a pas de passage piétons vers la forêt, mais beaucoup de voitures. Pour les deux enfants plus âgés, il semble compréhensible et légitime qu’ils ne puissent pas emprunter seuls le chemin menant à la forêt. Cela montre aussi la réflexion des enfants sur les (im)possibilités induites par l’environnement. L’absence d’un passage pour piétons contribue à restreindre l’« agency », la possibilité d’action des enfants pour emprunter seuls les chemins qu’ils souhaitent emprunter.

(5) La possibilité de formuler des souhaits

Lors des entretiens, les enfants ont formulé de nombreux souhaits qui se situent à des niveaux très divers. Il s'agissait tantôt du souhait que la pandémie prenne fin et que tout le monde soit en bonne santé, tantôt de celui de pouvoir devenir une licorne, de terminer l'entretien ou, au contraire, que l'enquêtrice reste ensuite pour jouer. Emma [E] raconte qu'elle aime beaucoup dormir et qu'elle rêve parfois :

I: c'était quoi ton rêve le plus spécial ? #00:16:28-2#
 E: (.) j'ai rêvé des licornes. #00:16:39-3#
 I: et tu pouvais les toucher ? #00:16:39-3#
 E: ben oui | : et tu pouvais monter^l et monter dessus oui. #00:16:37-3#
 I: ooh super (.) c'est mieux que des chevaux ? #00:16:46-3#
 E: et ET VOLER #00:16:48-1#
 I: voler tu aimerais bien que on pouvait faire ça dans la vie réelle ? #00:16:50-0#
 E: eeeuh. #00:16:58-1#
 [...]
 I: t'es déjà volé en avion ? #00:16:57-9#
 E: ouii. #00:17:04-9#
 I: ça te plait ? #00:17:09-7#
 E: haa ((fait des bruits, énervée ?)) je m'en souviens PLUS MAAAAIS ça me plait.
 (Z. 207-221)

Interrogée sur un rêve particulier, Emma raconte qu'elle a rêvé une fois d'une licorne. En réponse à la question de l'enquêtrice, elle affirme qu'elle a pu toucher la licorne et monter dessus – mais elle insiste particulièrement et de sa propre initiative sur la possibilité de voler. Dans le récit d'Emma, une distinction est faite entre les licornes et les chevaux, auxquels l'enquêtrice fait allusion et qui avaient déjà été évoqués auparavant dans leur discussion. Emma raconte qu'elle aime aussi les chevaux, mais qu'elle ne veut pas toujours « jouer au cheval » avec une fille qui le veut tout le temps.⁰

Lorsque l'enquêtrice lui demande si elle veut aussi voler dans la vie réelle, elle hésite. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le rêve est perçu comme réel ou comme une partie de la réalité, de sorte qu'une différenciation entre « rêve » et « vie réelle » n'est pas immédiatement évidente ou doit d'abord être pesée, en référence aux dangers potentiels ; ou par le fait que la possibilité de voler renvoie à la licorne, fonctionne comme une qualité particulière du fait d'être une licorne et que la question de savoir si elle aimerait aussi voler la déstabilise dans un premier temps. L'hésitation peut aussi indiquer des réflexions sur le fait de savoir si elle veut voler car elle est consciente du fait que les êtres humains ne peuvent pas voler en soi. Lorsque l'enquêtrice lui demande si elle a déjà pris l'avion, elle s'exclame « oui ». Elle ne peut certes pas se rappeler comment c'était de voler – mais, souligne-t-elle, elle aime voler. Il n'est pas clair si elle ne se souvient pas de ce qu'elle a ressenti pendant le vol ou si elle ne veut pas thématiser ses sentiments et communiquer des informations détaillées sur ce qu'elle a ressenti en volant. Mais elle souligne qu'elle aime ça. Sa réponse semble être à la fois ferme et définitive, ce qui donne l'impression qu'elle veut signaler qu'elle ne souhaite pas être questionnée davantage à ce sujet.

En abordant le thème des rêves, les enfants révèlent beaucoup d'eux-mêmes, car les souhaits et les rêves ont quelque chose de très privé et d'intime – et ne peuvent être exprimés que dans certaines circonstances et conditions contextuelles. On comprend ainsi très bien que l'énoncé des souhaits ne permet pas un échange prolongé, la formulation d'un souhait nécessitant déjà un cadre de confiance, qui a très souvent pu être établi au cours de l'entretien, notamment lorsqu'un parent était présent et/ou toujours disponible pour les enfants. Mais ce qui ressort des souhaits, malgré leur diversité, c'est que les enfants s'y projettent comme des personnes

actives, capables d'agir, dotées d'une « agency », qui ont la possibilité de décider de voler ou non, de leur situation de santé ainsi que de celles des autres.

5.5 La perspective des enfants sur la participation

La participation peut prendre différentes formes et configurations. La distinction entre participer et laisser participer, s'impliquer et être impliqué, qui renvoie à une partie de la capacité d'action de l'enfant ainsi qu'aux conditions, possibilités et aux chances de réalisation de la participation, est essentielle. En ce qui concerne la perspective de l'enfant sur la participation, il convient de faire une distinction entre, d'une part, les déclarations et interprétations explicites de la participation et du fait de devenir impliqué, qui s'expriment par exemple par un souhait de participation, et, d'autre part, un niveau implicite où se manifeste la (non-)participation, par exemple dans les relations de l'enfant avec l'enquêtrice ou avec d'autres enfants et adultes. La possibilité, déjà abordée au chapitre 5.3, de ne pas répondre à certaines attentes centrées sur l'adulte concernant les récits des enfants lors de l'entretien peut ainsi également être interprétée comme une certaine forme de participation : la manière de (ne pas) « participer » doit également être discutée sous l'aspect de (l'autonomie de) la participation. La question explicite posée aux enfants lors des entretiens, à savoir les possibilités de participation et de décision dans différents domaines de la vie, a souvent donné lieu à des réponses du type « je ne sais pas », « je ne me souviens pas » ou à des « pas de réponse ». Nous n'avons souvent obtenu des informations substantielles au niveau des déclarations que sur demande spécifique. Il est possible d'obtenir des informations supplémentaires sur le vécu et la compréhension de la participation par l'enfant indirectement, c'est-à-dire par le biais de déclarations dans d'autres contextes de questions ainsi que par la manifeste gestuelle et active du désir d'être impliqué.

Lorsqu'on a demandé explicitement aux enfants comment et dans quel domaine ils aimeraient participer, les réponses ont été diverses. La possibilité d'avoir un animal de compagnie, l'heure du coucher ou comment et avec qui se rendre à la crèche en sont quelques exemples, tout comme la question de savoir où aller en vacances. Chez Jeremy [J], par exemple, cette dernière question suscite une certaine incertitude quant à sa réponse :

I: [...] c'est qui qui décide où vous allez en vacances ? #00:31:44-8#
 J: euh hmm ((regarde sa maman)) maman et papa. #00:31:50-0#
 (Z. 461-462)

Le regard vers la mère, que nous avons également pu constater dans d'autres entretiens en réponse à ce type de question, peut donner lieu à différentes interprétations : pour se rassurer (puis-je le révéler ?), pour ne pas se sentir interpellé (est-ce vraiment à l'ordre du jour ?) ou par crainte du jugement de la réponse (un sujet délicat dans la famille ?) – mais il indique au moins que la participation de l'enfant ne va pas de soi.

Certains enfants ont (au début) du mal à formuler directement dans l'entretien leurs souhaits et leurs idées sur la participation ou la possibilité de participer aux décisions qui concernent leur quotidien. C'est également le cas de Beatrice [B], qui cherche souvent le soutien de sa mère [M]. Le thème de la planification des vacances montre également à quel point la possibilité de participation de Beatrice est limitée :

| | |
|--|--|
| <p>I: [...] u chasch du o entscheide wohin ide ferie dihr göht zäme? ^LB: ääh^J chasch du sälber entschiede wo? ^LB: nei.^J oder chasch mitbestimme? #00:24:49-7#</p> <p>M: mh-mh ((verneinend)) das mache mami u papi (..) gau. #00:24:54-4#</p> <p>I: guet. ^LB: ((flüsternd)) guet.^J #00:24:54-3#</p> <p>M: MITcho darfsch ^L((lacht auf))^J (.) ABER SÄGE WOHERE mache mami u papi. #00:25:00-5# (Z. 669-678)</p> | <p>I: [...] et est-ce que tu peux décider où vous allez ensemble en vacances ? ^LB : eeh^J est-ce que tu peux décider toi-même où ? ^LB : non.^J ou tu peux participer aux décisions ? #00:24:49-7#</p> <p>M: mh-mh ((négation)) c'est mami et papi (..) c'est ça #00:24:54-4#</p> <p>I: bien. ^LB : ((en chuchotant)) bien.^J #00:24:54-3#</p> <p>M: tu peux nous ACCOMPagner ^L((rires))^J (.) MAIS DIRE OÙ vont mami et papi. #00:25:00-5# (Z. 669-678)</p> |
|--|--|

Le fait que Beatrice ne puisse pas encore décider de la destination des vacances de la famille n'a rien d'« exceptionnel » par rapport à d'autres interviews. Cependant, « pouvoir venir » renvoie à une offre, à une prétendue possibilité de codécision pour Beatrice, dont les chances de réalisation sont limitées : Beatrice n'est pas « autorisée » à venir, mais doit manifestement le faire, car l'enfant n'est pas vraiment libre de choisir. Il s'agit donc en fait d'une exigence qui est « déguisée » comme une possibilité de codécision.

Dans le cas de Beatrice, le fait d'être impliquée présuppose également d'être comprise. Mais si Beatrice ne se sent pas comprise, elle se défend, comme dans le passage du chapitre 5.3 où elle veut aller chercher son ami Tobi et non pas simplement dire, sur proposition de sa mère, qu'il est son meilleur ami (« nei nei ig mues de ... Tobi go hole » [« non non je dois le ... aller chercher Tobi », l. 331]. Dans l'extrait suivant, Beatrice [B] se défend également. Dans un premier temps, l'enquêtrice avait montré à Beatrice une image représentant un bus scolaire. L'enquêtrice [I] ne comprend d'abord pas les explications de Beatrice et demande des précisions, ce qui fait intervenir la mère [M] :

| | |
|---|---|
| <p>B: esss (.) alsooo wenn chind (unv) in schuuul (geit?) d schulbus ^LM: aha nehme si der schulbus.^J wenn si n/ mega lang chöi loufe. #00:29:22-7#</p> <p>I: mhmm (.) genau (.) aber isch das hier in schwiiz (.) hesch du das gseh oder nid? #00:29:31-0#</p> <p>B: (incomp.). #00:29:33-6#</p> <p>M: nei (.) du kennsch es wiu da hesch d pat' patrouille glueget (.) ^LB: ja.^J und dört dinne (.) das isch (.) also PAW patrol ((B fängt an, sich zu freuen)) ^LI: ääh der film.^J si si fünf hundli ((B geht etwas holen und versucht etwas zu erklären)) es isch ääh kurzserie. #00:29:55-4#</p> <p>B: nei nei nei nei eifach ^LM: ig glaub so zä minute viertel stund.^J ähh marcel u sky. #00:30:03-9# (Z. 785-799)</p> | <p>B: c'est (.) donc quand l'enfant (unv) à l'école (va ?) le bus scolaire ^LM : aha tu prends le bus scolaire.^J si tu dois aller à l'école pendant méga longtemps. #00:29:22-7#</p> <p>I: mhmm (.) exactement (.) mais est-ce que c'est ici en Suisse (.) tu l'as vu ou pas ? #00:29:31-0#</p> <p>B: (incomp.). #00:29:33-6#</p> <p>M: non (.) tu le connais comme ça, tu as vu dans pat'patrouille (.) ^LB : oui.^J et là-dedans (.) c'est (.) donc PAW patrol ((B commence à s'exciter)) ^LI : ääh le film.^J si si cinq chiens ((B va chercher quelque chose et essaie d'expliquer quelque chose)) c'est ääh une série courte. #00:29:55-4#</p> <p>B: non non non non non simplement ^LM : je crois que c'est environ une minute et quart.^J euhh marcel et sky. #00:30:03-9# (Z. 785-799)</p> |
|---|---|

Beatrice est ici aussi exclue de l'entretien lorsque sa mère s'adresse à l'enquêtrice pour lui donner des explications. Cependant, elle s'oppose avec véhémence aux explications de sa mère (« nei nei nei nei » [« non non non non »]) et insiste pour pouvoir exprimer sa propre interprétation et sa propre représentation et ainsi

être comprise et participer à la clarification de la situation. L'insistance peut donc être comprise comme une stratégie de Beatrice pour (re)trouver son pouvoir de participation.

On peut également reconnaître chez Nuri une stratégie qu'il utilise pour accéder à la participation. Toutefois, elle ne se manifeste pas dans la situation d'entretien avec la mère, mais dans le contexte scolaire. La stratégie ne se manifeste qu'indirectement, d'autant plus que le sujet est tout à fait différent. L'enquêtrice [I] demande à Nuri [N] s'il peut lui raconter une histoire drôle, bonne ou excitante qui lui est arrivée :

I: ok. et puis (..) tu peux me raconter une histoire ou quelque chose qui est peut-être rigolo, bon ou excitant qui t'es arrivé ? (..) tu sais quelque chose ? une histoire qui est peut-être très jolie ou excitante ? #00:10:30-4#
 N: mhmm. #00:10:30-4#
 I: oui, t'as quelque chose ? t'es pas sûr ? ok. #00:10:33-8#
 N: en fait une récré, j'avais personne, après j'ai vu quelqu'un jouer à un jeu pour attraper quelqu'un, j'allais dans le groupe pour attraper la personne, j'ai fait toute la récré pour jouer à ça. #00:10:50-0#

(Z. 149-156)

Nuri s'est donc rapidement joint à un groupe d'enfants pour attraper un camarade. Dans ce récit qui mérite d'être raconté, Nuri montre qu'il sait trouver des solutions pour participer à des jeux collectifs lorsqu'il se sent seul à la récréation.

Lorsqu'on a voulu savoir si Nuri est impliqué dans les prises de décisions, sa mère [M] intervient vivement dans la conversation en essayant de formuler de manière plus claire pour son fils la question qu'il ne comprenait pas :

I: [...] et tu peux déjà participer à des décisions ? peut-être, il y a les situations où tu peux déjà (...) dire quelque chose, ton avis ou tu peux choisir. tu connais des situations comme ça ? #00:25:28-6#
 N: ((négation)). #00:25:29-7#
 I: non. #00:25:30-7#
 M: si. il n'a pas compris, je pense. #00:25:34-8#
 I: Ah pardon. #00:25:36-4#
 M: parce qu'il y a des situations Nuri où euh, quand on fait quelque chose ou bien le week-end, on dit: « bon, qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? qu'est-ce qu'on mange ? » et puis t'as une idée ou tu donnes ton avis. « bah, on va faire comme ça et pas comme ça ! » ça a déjà arrivé plusieurs fois. #00:25:56-3#
 N: ((acquiescement)). #00:25:58-3#
 M: c'est ça qu'elle demande. quand tu prends la décision, tu dis : « aujourd'hui, on va faire ça » ou bien « aujourd'hui, on va pas faire ça ». ou j'ai ouvert, je ne sais pas, d'autres choses quand tu donnes ton avis. tu dis : « qu'est-ce qu'on fait ? » mon idée. #00:26:15-7#
 N: ((acquiescement)). #00:26:16-1#
 M: donc tu peux lui dire, peut-être une chose tu peux penser, quelque chose que t'as fait ou t'as dit, t'as donné une idée. #00:26:25-5#

(Z. 343-361)

La mère de Nuri corrige la déclaration initiale de son fils, qu'elle interprète comme une négation de la possibilité de participer aux décisions. Par la suite, elle répond à la place de son fils à la question de l'enquêtrice et propose directement à son fils des formulations de réponse. Certes, Nuri participe toujours à la conversation, d'autant plus que sa mère s'adresse à lui (à l'exception de la l. 348), mais ses possibilités de participer librement et de s'exprimer comme il l'entend sont ici fortement limitées par sa mère.

L'interview de Sam montre qu'il est très important pour lui de jouer avec les autres. Son souhait d'avoir quelqu'un avec qui jouer apparaît clairement à plusieurs reprises dans l'entretien (cf. aussi chap. 5.4). Il implique l'enquêtrice [I] dans le rôle de camarade de jeu, par exemple dans la phase du dessin, comme le montre l'extrait suivant. L'enquêtrice était en train de raconter une histoire à l'aide d'un livre d'images qu'elle avait apporté, mais qui ne semblait pas intéresser (longtemps) Sam [S] :

| | |
|---|--|
| <p>I: haaa aber das hat (.) das hat elly überrascht (.) warum machst du so ^{LS}: das pocoyo^J genau (.) und dann (.) guck (.) und dann der elefant elly und die ente ^{LS}: ENTE^J ja was ma- was machen sie hier? (.) sie sind am streiten ^L ((S imitiert ihre wütenden Gesichter))^J weisst du warum? #00:15:08-3#</p> <p>S: da. #00:15:08-3#</p> <p>I: warum streiten sie? #00:15:08-6#</p> <p>S: hop hop eine hase. ((er springt wie ein Hase)) #00:15:11-4#</p> <p>I: eine hase? du bist eine hase? (.) ja? #00:15:14-5#</p> <p>S: willst du malen? #00:15:15-6#</p> <p>I: nein ich möchte nicht malen, aber möchtest du? #00:15:18-6#</p> | <p>I: haaa mais ça a (.) ça a surpris elly (.) pourquoi tu fais comme ça ^{LS}: le pocoyo^J exactement (.) et puis (.) regarde (.) et puis l'éléphant elly et le canard ^{LS}: canard^J oui qu'est ce qu'ils font ici? (.) ils sont en train de se disputer ^L ((S imite leurs visages en colère))^J tu sais pourquoi? #00:15:08-3#</p> <p>S: là. #00:15:08-3#</p> <p>I: pourquoi se disputent-ils? #00:15:08-6#</p> <p>S: hop hop un lapin. ((il saute comme un lapin)) #00:15:11-4#</p> <p>I: un lapin? tu es un lapin? (.) oui? #00:15:14-5#</p> <p>S: tu veux dessiner? #00:15:15-6#</p> <p>I: non je ne veux pas dessiner, mais tu veux? #00:15:18-6#</p> |
| (Z. 471-486) | (Z. 471-486) |

Sam demande à l'enquêtrice de dessiner avec lui. Vers la fin de l'entretien, alors que l'enregistrement audio était déjà interrompu et que l'intervieweuse commençait à ranger ses documents, Sam lui demande à plusieurs reprises si elle peut encore rester et jouer avec lui. Sam exprime donc clairement et à plusieurs reprises son souhait de participer à des jeux communs. Le fait que ses possibilités de participation soient actuellement fortement limitées doit également être considéré dans le contexte familial et social en situation de pandémie. Sam est enfant unique, n'a pas de frères et sœurs avec lesquels il pourrait jouer et, en raison de son immigration récente, la famille ne dispose (encore) que de peu de contacts sociaux qui pourraient lui fournir d'éventuels camarades de jeu. Les conditions spatiales – la famille vit dans un petit appartement – limitent certaines possibilités de jeu et, selon le père présent lors de l'entretien, les aires de jeux publiques proches à l'extérieur, qui permettraient des contacts avec des enfants du même âge, ne sont que rarement utilisées par d'autres enfants en raison de la Covid-19.

Les entretiens révèlent à la fois de multiples formes de participation des enfants, qui sont partiellement thématiques, et différentes conditions contextuelles qui peuvent permettre ou empêcher la participation. Dans la perspective subjective des enfants, le souhait de participer aux affaires de leur quotidien se manifeste – même si pour certains, il est hésitant et parfois seulement sur demande explicite. Il ne va donc pas de soi. Il semble par exemple qu'il y ait une certaine incertitude quant à la question de savoir si un enfant peut – ou doit – participer à la décision concernant le lieu de vacances. A l'inverse, on constate aussi que les enfants revendiquent activement et fermement leur participation lorsqu'ils estiment qu'elle n'est pas acquise, mais justifiée, comme dans la situation de l'entretien. Ou alors ils « s'octroient » simplement le droit de participer, par exemple lorsqu'il s'agit de jouer à plusieurs à l'école. Cela dépend toutefois aussi de l'environnement social, c'est-à-dire de la question de savoir si les mères ou les pères offrent un espace de participation dans les situations d'entretien (ou s'ils le limitent plutôt), et de la question de savoir si les ressources correspondantes (par exemple les contacts sociaux de la famille) sont disponibles pour faciliter la participation des enfants, notamment dans l'espace public.

6 Résumé et conclusions

Le groupe des moins de six ans semble être plus vulnérable que les enfants plus âgés et ce à deux égards au moins. D'une part, les enfants de moins de six ans ne sont guère pris en compte dans la recherche sur le bien-être subjectif – peut-être parce qu'ils n'ont pas encore atteint l'âge de l'alphabétisation – de sorte que leur perspective, leur expérience, leur vécu ne trouvent que très peu d'écho. On ne dispose donc guère de connaissances sur la petite enfance, c'est-à-dire sur la tranche d'âge comprise entre 0 et 6 ans. D'autre part, leur vulnérabilité et leurs restrictions dans les prises de décisions se manifestent également dans la forme particulière de leur langage, qui ne peut être ni pris en compte ni reconnu à un niveau que le discours centré sur l'adulte pose comme norme.

Parallèlement, les enfants s'expriment d'une manière qui recherche l'adhésion et la reconnaissance de la part des adultes. Il semble central pour presque tous les enfants de notre échantillon de se présenter eux-mêmes, tant dans leurs capacités que dans ce qu'ils possèdent comme jouets ou objets pertinents pour eux. Ainsi, plusieurs enfants de 4 ou 5 ans ont écrit leur propre nom sur le papier sur lequel ils dessinaient – ou ont préféré écrire au lieu de dessiner. Cette pratique, qui consiste non seulement à se nommer, mais aussi à pouvoir écrire son nom, peut être qualifiée de pratique subjectivante, en ce sens que les enfants se produisent eux-mêmes – en écrivant leur propre nom – en tant que sujets, en se désignant, en s'adressant et en se reconnaissant dans l'image écrite. Ils ont également illustré, y compris les plus jeunes, leur capacité à nommer les différentes couleurs. L'opportunité de passer du temps avec quelqu'un, de montrer autant d'eux-mêmes que possible et d'avoir quelqu'un avec qui jouer semble avoir été plus essentielle que la situation d'entretien en elle-même.

En plus de l'auto-positionnement des enfants en tant qu'acteurs bien informés, informatifs, sûrs d'eux ou peu sûrs d'eux, qui sont également capables de rendre des situations aussi peu familières qu'un entretien plus agréables pour eux, ils sont par ailleurs confrontés à un positionnement externe de la part de l'enquêtrice et des parents – qui se positionnent à leur tour parfois plus à l'arrière-plan, parfois plus au premier plan. Les parents laissent aux enfants la possibilité de contribuer de manière autonome à l'entretien ou limitent leur participation en ne les laissant pas s'exprimer, en les corrigeant et même en les objectivant en parlant d'eux à la troisième personne en leur présence. Ce faisant, les enfants ont leurs propres manières de s'exprimer, tant verbalement que non verbalement : verbalement, en répondant aux attentes anticipées de l'enquêtrice (et éventuellement de la mère présente), en interprétant les questions comme des questions de savoir et en sachant y répondre. En même temps, ils définissent eux-mêmes leurs propres thèmes et leur pertinence, ce qui, dans une perspective purement centrée sur l'adulte, pourrait être interprété comme un « changement de thème » ou une « réponse évasive ». En revanche, nous considérons l'apparente « non-réponse » aux questions de l'enquêtrice comme une forme spécifique de participation, dans ce cas de retrait, qui a des raisons qu'il convient de reconstituer. Les enfants participent de manière non verbale en se déplaçant de manière autonome dans la pièce, en cherchant la proximité ou le contact visuel avec la mère ou en jouant et en dessinant pendant l'interview.

En ce qui concerne la participation et la manière de l'aborder, l'étude a révélé une grande diversité de formes – dans un environnement plutôt facilitateur ou partiellement restrictif. Le souhait de participation s'est manifesté par des déclarations explicites des enfants, par exemple lorsqu'ils demandent à quelle heure ils doivent aller se coucher, où ils partent en vacances, etc. Les incertitudes des enfants, que nous avons rencontrées lors de certaines questions, montrent que la participation au quotidien ne va pas de soi dans la petite enfance.

Il est parfois apparu que les mères ou les pères n'accordaient que peu d'attention au souhait de participation des enfants, par exemple lorsqu'ils sont presque « récompensés » par le prétendu « privilège » de pouvoir venir en vacances. Certains enfants exigent toutefois de pouvoir participer, notamment lorsqu'ils ne se sentent pas compris, car être compris est une condition indispensable pour être impliqué. Les actions des enfants indiquent qu'il est important pour eux d'être impliqués. Le concept d'« agency » permet également d'interpréter la revendication active de leur participation comme le fait qu'ils savent se débrouiller par eux-mêmes - en dépit des circonstances - et qu'ils se défendent lorsqu'ils ne se sentent pas impliqués.

Les résultats de l'étude indiquent que les jeunes enfants peuvent tout à fait être impliqués dans les décisions qui concernent leur vie quotidienne - ils ne sont pas « trop jeunes » pour cela, comme on le dit parfois. Dans ce contexte, leur souhait d'être pris au sérieux dans leurs appréciations et leurs opinions doit être pris en compte de manière appropriée dans tous les domaines les concernant. Il convient toutefois de tenir compte du fait qu'ils s'expriment dans un langage qui leur est propre, différent de celui des adultes, et de veiller à ne pas accorder trop d'importance au niveau de l'expression linguistique. Les enfants sont capables de s'exprimer dès leur plus jeune âge, mais ils le font aussi de manière non verbale ou par des actions et des omissions. Ces aspects doivent également être considérés lors de l'examen des opinions et des besoins des enfants. Du côté de la participation, il est souhaitable de faire prendre conscience que ce sont les adultes qui créent les opportunités structurelles pour que les enfants participent. Cela signifie, par exemple, que les parents, les tuteurs et les tutrices, mais aussi les professionnel-le-s qui travaillent avec les enfants, leur offrent un cadre approprié pour qu'ils puissent s'exprimer et se faire comprendre selon leurs possibilités. Inversement, les limitations correspondantes qui restreignent les possibilités de participation des enfants, qu'elles soient de nature personnelle ou structurelle, devraient être réduites autant que possible. Il est également important que les enfants puissent se déplacer librement et de manière autonome dans leur environnement, c'est-à-dire que les espaces qu'ils fréquentent – tels que les espaces extérieurs publics, les aires de jeux, les trajets parcourus, etc. – soient aménagés de manière à ne pas représenter un danger pour les enfants, à ce qu'ils s'y sentent à l'aise et puissent poursuivre leurs propres activités de manière autonome. Étant donné que les enfants – inscrits dans un ordre générationnel – sont tout aussi dépendants des adultes que les adultes sont responsables des enfants, il convient de prendre en compte et d'équilibrer le rapport entre permettre la participation d'une part et offrir une protection d'autre part.

Au-delà de ces résultats, l'étude réalisée révèle de nombreuses lacunes de recherche, tant sur le plan du contenu que sur le plan méthodologique. Ainsi, la recherche de la « création de contextes narratifs adaptés à l'âge » ainsi que « l'imbrication systématique [des entretiens] avec d'autres méthodes, comme l'observation participante ou l'enregistrement filmique » (Andresen 2012, p. 141) restent un aspect central de la recherche en suspens, notamment pour la petite enfance. Au niveau de la réalisation et de l'analyse des entretiens, il convient de réfléchir et de déconstruire en permanence la normativité des attentes centrées sur l'adulte. C'est justement la fragmentation des narrations enfantines en relation avec les signes non verbaux et les comportements corporels qui ouvre un vaste champ de formes d'expression enfantines – et il est essentiel de se pencher sur ces formes, d'essayer de les comprendre et de leur conférer une audience scientifique.

7 Bibliographie

- Ahrens, S., & Wimmer, M. (2014). Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In A. Schäfer (Hrsg.) *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 175–199). Paderborn: Schöningh.
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.
- Albus, S., Andresen, S., Fegter, S., & Richter, M. (2009). Wohlergehen und das «gute Leben» in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, Schwerpunktheft Capability Forschung, 29(4), 346-558.
- Andresen, S. (2012). Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. *Frühe Bildung* 1(3), 137–142.
- Andresen, S. (2013). Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In C. Hunner-Kreisel & M. Stephan (Eds.), *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel* (pp. 21–34). Wiesbaden: Springer.
- Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being. theories, methods and policies in global perspective* (249–279). Dordrecht: Springer.
- Andresen, S., & Betz, T. (2014). Child well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 499–504.
- Andresen, S. & Fegter, S. (2009). *Spielräume sozial benachteiligter Kinder*. Leverkusen Bayer Bepanthen. Bepanthen-Kinderarmutsstudie.
- Richter, M., & Andresen, S. (Eds.). (2012). *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education in child rearing*. Dordrecht: Springer.
- Andresen, S., & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+*. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Backe-Hansen, E. (2012). Between participation and protection: Involving children in child protection research. In H. Fossheim (Ed.), *Cross-cultural child research: Ethical issues* (97–127). Norway: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596.
- Ben-Arieh, A. (2014). Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The Role of International Studies and Children as Active Participants. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 569-581.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (1–28). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013). Counting what counts. How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6(4), 637–657.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (S. 69-101). Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Hamburg: CEP.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D., & Schwittek, J. (2013). Kleine Kinder in Kirgistan: Lokale Ansprüche und globale Einflüsse. In C. Hunner-Kreisel & M. Stephan (Eds.), *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel* (pp. 69–88). Wiesbaden: Springer.

- Burdewick, I. (2003). *Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger*. Opladen: Leske + Budrich.
- Camfield, L., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Well-being research in developing countries: Reviewing the role of qualitative methods. *Social Indicators Research*, 90(1), 5–31.
- Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell. *Children & Society*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1111/chso.12452>
- Delfos, Martine F. (2015). «Sag mir mal ..» Gesprächsführung mit Kindern. 4–12 Jahre. Weinheim: Beltz.
- Esser, F. (2014). Das Glück das nie wiederkehrt: Well-Being in historisch-systematischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 505–519.
- Esser, F., Baader, M.S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.) (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. Routledge: London.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2018). Children’s Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children’s conceptualization (s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2016). *Children’s understandings of well-being. Towards a child standpoint*. Dordrecht: Springer.
- Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child Well-Being Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14(4), 520–533.
- Fegter, S., & Richter, M. (2014). Capability approach as a framework for research on children’s well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (2nd ed., pp. 739–758). Dordrecht: Springer.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview: Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80-103.
- González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. & Aligué, M. (2015). Adolescents’ perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research* 8(1), 93-109.
- Heite, C. & Magyar-Haas, V. (2020). Entanglements between agency and vulnerability in the phenomenon of birth. Reflections on children’s expressions about <being born>. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 2, 135-146.
- Heite, C., Magyar-Haas, V., Moser, L., Pomey, M., Salah, M., & Schlattmeier, F. (2020). Vulnerability and autonomy. Theoretical considerations based on children’s narrations about sport in adult-dominated contexts. *sw&s. Social Work and Society International Online Journal*, 18(1), 1-17.
- Honig, M.-S. (2009). *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hunner-Kreisel, C. (2012). ‘Having to keep silent’: A Capabilities Perspective on Growing Up and the ‘Education Process’ in a Migration Family. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood – Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (pp. 181-197). Dordrecht: Springer-Verlag.

- Hunner-Kreisel, C. & Kuhn, M. (2010). Introduction: Research on Children and Childhood in the 21st Century. In S. Andresen et al. (Eds.), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children* (pp. 115-119). Dodrecht: Springer-Verlag.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices. Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Kelle, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, J. Oelkers (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 464-477). Weinheim u.a.: Beltz.
- Klein, A., & Landhäußer, S. (2017). Frankfurter Kinderumfrage 2016. Beteiligung im Kindergarten. Abschlussbericht. Online https://kinderbuero-frankfurt.de/images/Kinderumfrage_2016/Endfassung_Broschre.pdf
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016) (Hrsg.). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraş, B. & Bălăţescu, S. (2019). Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. *Child Indicators Research* 12(1), pp. 161-183.
- Lloyd, K. & Emerson, L. (2017). (Re)examining the relationship between children's subjective well-being and their perceptions of participation rights. *Child Indicators Research* 10(3), pp. 591-608.
- Magyar-Haas, V. (2017). Ausgesetzter Körper, verletzbarer Leib. Zur Regulierbarkeit der Emotionen. In: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Themenheft: Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter, 37(1), S. 39-54.
- Magyar-Haas, V., Mörgen, R., & Schnitzer, Anna (2019). Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe in (sozial-)pädagogischen Angeboten. In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik*. Weinheim: BeltzJuventa, S. 33-47.
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Manouchehri, B., & Burns, E. A. (2021). Participation as a right to the city: Iranian children's perspectives about their inclusion in urban decision-making. *Children & Society*, 35(3), 363-379. <https://doi.org/10.1111/chso.12446>
- McAuley, C., & Rose, W. (2010). Child well-being: Current issues and future directions. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child Well-Being: Understanding Children's Lives* (pp. 207-218). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenburg, K., & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In Hangartner, J., Jäger M., Kuhn, M., Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (Hrsg.): *Kindheit(en) in formellen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-342.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (Eds.) (2009). *OECD Annual Report 2009*. <https://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf> [Zugegriffen am 15.06.2021]
- Orrmalm, A. (2020). Doing ethnographic method with babies – Participation and perspective approached from the floor. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12380>
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.) *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39-61). Zürich, Chur: Rüegger.

- Savahl, S., Malcolm, C., Slembrouck, S., Adams, S., Willenberg, I.A., & September, R. (2015). Discourses on Well-Being. *Child Indicators Research* 8, 747–766, DOI 10.1007/s12187-014-9272-4
- Schwanenflügel, L. v. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoecklin, D. (2019). Freely expressed views: methodological challenges for the right of the child to be heard. *Child Indicators Research* 12, 569–588. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9527-6>.
- Stoecklin, D., & Bonvin, J.-M. (2014). *Children's rights and the capability approach*. Dordrecht: Springer.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (Eds.) (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries A comparative overview*. Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florence. Online https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf [15.06.2021]
- Veenhoven, R. (2004). *Subjective Measures of Well-being*. Discussion Paper 07. Online <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/dp2004-007.pdf> [15.06.2021].
- Webber, L. (2020). Researching with children using Skype interviews and drawings: Methodological and ethical issues explored. *Journal of Early Childhood Research*, 18(4), 339–353. <https://doi.org/10.1177/1476718X20938084>
- Weise, M., Morys, R., Groenwald, M., Stark, S., & Buntz, C. (2020). *Kinder bewerten Qualität von Kitas. Mit Spielfiguren die eigene Kita einschätzen – tabletbasierte Erhebungsmethode QUICKSTEP©*. Online <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39967/1/Weise%20et%20al.pdf>
- Weisner, T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (2nd ed., 87–104). Dordrecht: Springer.

Liens vers des études sur l'enfance et la jeunesse

Children's Worlds

<https://iscweb.org>

Children's Worlds+

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/childrens-worlds-2>

LBS Kinderbarometer

<https://www.lbs.de>

UNICEF

<https://www.unicef.org>

World Vision

<https://www.worldvision.de>

— ANNEXE —

Participation et bien-être dans la petite enfance

Guide pour les entretiens avec des enfants âgés de 3 à 5 ans

Remarque : Le guide d'entretien s'inspire de celui du réseau « Children's Understandings of Well-being », utilisé dans le monde entier pour les enfants et les adolescents âgés de 8 à 14 ans. Il a été adapté pour la petite enfance. La version abrégée du guide pour cette publication ne contient que les questions principales et directrices du guide original. Les images et les captures d'écran en annexe ont été supprimées au profit des crédits photographiques.

(1) Objet apporté

- As-tu apporté quelque chose qui te tient à cœur ? *[Si non :]* Veux-tu prendre quelque chose d'important dans ta chambre ?
- *[Demandes de précisions pendant que l'enfant parle :]* Pourquoi est-ce important pour toi ? Peux-tu m'en dire plus ?

(2) Dessin de carte (facultatif)

L'idée de la « carte » est d'amener l'enfant, par le biais du dessin/de la peinture, à parler de ce qui est encore important pour lui au-delà de l'objet.

- J'ai apporté des crayons, tu veux dessiner quelque chose ?
- Tu m'as parlé de/du... Veux-tu aussi dessiner ce qui est important pour toi ?
- Tu peux dessiner, peindre, écrire etc., ce que tu veux.
(Si nécessaire, donner des suggestions : animaux, personnes, beaux endroits, etc.)

(3) Cartographie : quand et où les enfants se sentent-ils à l'aise ?

Ce type de cartographie des personnes et des espaces importants est considéré comme un complément au dessin. Les questions de bien-être sont d'abord divisées en 3 domaines (relations sociales, activités, environnement) et abordées à l'aide des propres dessins de l'enfant ou à l'aide d'images apportées.

- Relations sociales : Avec qui aimes-tu particulièrement être ? Pourquoi ? Veux-tu me raconter ce que tu fais avec ta famille ? Avec qui aimes-tu jouer le plus ? Qu'est-ce que vous faites ensemble ?
- Activités : Qu'est-ce que tu aimes particulièrement faire ? A quoi aimes-tu jouer ? Veux-tu me raconter quelque chose que tu as particulièrement aimé faire ?
- Environnement : Où aimes-tu le plus être/séjourner ? Où aimes-tu aller ? Comment vas-tu au terrain de jeux ou à la crèche ?

(4) Accès au lien entre bien-être et participation

Pour illustrer le lien entre le bien-être et la participation et pour aborder des questions qui n'ont pas été traitées jusqu'à présent, des dessins animés (des vidéos sélectionnées sur la participation, la santé et le jeu) sont utilisés pour engager une conversation. Si l'enfant n'est pas autorisé, ou s'il n'a simplement pas envie de regarder des vidéos via un ordinateur ou une tablette, on utilise la « version livre d'images » des dessins animés : un livret réalisé par nous-même et contenant des captures d'écran des dessins animés.

3 histoires en bande dessinée qui sont montrées ou racontées à l'enfant

- *Les Aventures de Pocoyo, Elly et Pato / Thème de la participation*
<https://www.youtube.com/watch?v=Phw65PDTLgA>
- *Les Aventures de Pocoyo, Elly et Pato / Thème de la santé*
<https://www.youtube.com/watch?v=aihyCqDjRt4>
- *Les Aventures de Pocoyo, Elly et Pato / Thème du jeu*
<https://www.youtube.com/watch?v=PqKXHSCm-io>

Questions de transition vers les dessins animés/vers l'histoire, etc.

- As-tu déjà participé à une aventure ? Veux-tu regarder un petit dessin animé ?
(Si l'enfant le souhaite, les dessins animés n° 2 et 3 seront également projetés, avec les questions correspondantes).
- Si les parents ne sont pas d'accord pour montrer des dessins animés :
Est-ce que tu as envie de regarder/écouter une histoire ?

Parler des problèmes éventuels soulevés dans l'histoire/les dessins animés pour obtenir le point de vue de l'enfant sur la participation, la santé et le jeu.

- Comment as-tu trouvé l'histoire ? Qu'est-ce qui t'as le plus plu ?
- A ton avis, comment se sent Elly l'éléphant au début de l'histoire ? Que ferais-tu si tu étais Elly ? De quoi aurait besoin Pato le canard pour se sentir mieux ?
- Comment tu t'es senti pendant la période du coronavirus ? Qu'est-ce que tu as fait ?
- Sur quoi peux-tu déjà donner ton avis ? Dans quels domaines souhaites-tu avoir ton mot à dire ? Est-il arrivé que tu puisses décider tout seul ?

(5) Souhaits pour l'avenir

Une baguette magique est fournie. L'enquêtrice demande à l'enfant de prendre la baguette et de faire un vœu pour quelque chose qui manque actuellement et elle lui montre comment (elle meut la baguette magique comme une magicienne). Ensuite, c'est au tour de l'enfant d'endosser ce rôle.

- Que souhaites-tu ?
- Que changerais-tu pour te sentir encore mieux ?

(6) Données démographiques

- Quel âge as-tu ?
- Est-ce que tu sais où tu es né-e ?
- Parles-tu plusieurs langues ?
- Sais-tu quelle langue tu parles avec tes ami-e-s ?
- As-tu des frères ou des sœurs ? Sais-tu quel âge ils/elles ont ?
- Quel est le métier de tes parents ? Quel travail font papa et maman ?
- Y a-t-il encore autre chose que tu aimerais me dire/raconter sur toi ?

(7) Remerciements et adieux

Merci beaucoup d'avoir participé.

Annexe 1 : Images à l'appui des récits des modules 2 et 3 :

Crédits photos :

- <https://www.maskerix.de/wp-content/webp-express/webp-images/doc-root/wp-content/uploads/2017/09/alles-steht-kopf-freude-kostuem-selber-machen-kostuem-idee-zu-kerneval-halloween-fasching.jpg.webp>
- <https://www.lcps.org/cms/lib/VA01000195/Centricity/Domain/8698/children.jpg>
- <https://www.kita.de/wissen/wp-content/uploads/hobbys-fuer-kinder-662x331.jpg>
- https://www.tierschutzverein-ahlen.de/assets/images/a/home_TV_shutterstock_364732025_Dora_Zett_Petts-aaf094aa.jpg
- <https://c.tutti.ch/images/1621550842.jpg>
- https://cdn.pixabay.com/photo/2014/04/03/10/10/beach-310047_960_720.png