

Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?



Alice Simon

Université de la Polynésie française, France

62, avenue du Panorama, 92340 Bourg-la-Reine (France). alicesimon@hotmail.fr

N.B. *Ce texte est la version originale de l'article intitulé «Are Children Interviewees Just Like Any Others?» publié dans le numéro 146 du BMS (Avril 2020. DOI: 10.1177/0759106320908223). Il est mis gracieusement à disposition par l'éditeur.*

Abstract

Are Children Interviewees Just Like Any Others? Based on a study combining qualitative and quantitative methods on children's relation to politics, this article discusses the specificities of childhood as a research object in the social sciences. It raises two key issues. The first relates to the aptitudes required to participate in research (and thus the reliability of children's responses) and the second relates to the potential imbalance in the research relationship. The article demonstrates that the difficulties encountered depend on the social characteristics of the children and are not specific to this age group. They primarily result from the distance between the interviewer and the interviewee, in this case stemming from the age difference sometimes accentuated by social distance. Children can be considered social beings like any others, and their specificities can be usefully analysed using the traditional tools of the social sciences.

Résumé

À partir d'une enquête alliant méthodes quantitatives et qualitatives sur le rapport des enfants à la politique, cet article engage une discussion sur les spécificités de l'enfance en tant qu'objet d'enquête pour les sciences sociales. Deux enjeux y sont examinés : le premier porte sur les aptitudes requises pour participer à l'enquête (et donc la fiabilité des réponses enfantines) et le second sur le potentiel déséquilibre de la relation d'enquête. L'article montre que les difficultés rencontrées dépendent des caractéristiques sociales des enfants et qu'elles ne leur sont pas spécifiques : elles découlent principalement de la distance entre l'enquêteur et l'enquêté, ici induite par l'âge, et parfois accentuée par une distance sociale. Les enfants peuvent ainsi être considérés comme des êtres sociaux comme les autres – dont les spécificités peuvent et gagnent à être analysées à l'aune des outils classiques des sciences sociales.

Keywords

Childhood ; Interviewing children ; Reliability of the respondents ; Questionnaire ; Pair interviews ; Game

Mots clefs

Enfance ; Enfants ; Questionnaire ; Entretien ; Jeu.

Bien que les enfants aient en commun un certain nombre de caractéristiques (par exemple le fait d'être scolarisés ou encore leur situation de dépendance matérielle envers les adultes), ils ne sont pas « que » des enfants : ce statut doit être appréhendé en relation avec d'autres propriétés telles que le genre et le milieu social, qu'ils partagent avec les adultes. Étudier les enfants suppose alors de prendre en compte les nombreuses spécificités de cette population sans pour autant essentialiser l'enfance en en faisant un objet « à part » qui aurait ses propres questions de recherches, ses propres théories et ses propres méthodes. Pour mon travail de thèse sur le rapport des enfants à la politique – sur lequel est fondé cet article – j'ai souhaité participer au désenclavement des travaux sur l'enfance, en étudiant les rapports enfantins à la politique dans ce qu'ils ont d'ordinaire, c'est-à-dire en les considérant comme des rapports profanes à la politique parmi d'autres, qui n'ont rien d'« extraordinaire » qui justifierait qu'on les étudie comme un cas à part dont on considérerait *a priori* qu'il répond à des logiques spécifiques. Cette ambition théorique m'a invitée à mettre en place un protocole de recherche permettant d'établir des comparaisons avec les travaux menés sur les rapports des adultes à la politique. Se pose alors la question de la spécificité méthodologique de l'enquête auprès d'enfants : dans quelle mesure constituent-ils des enquêtés singuliers ? Cette question interroge les conditions de validité des recherches de sciences sociales sur les enfants, et participe à une réflexion plus générale sur les spécificités de l'enfance.

Cet article présente les deux principaux enjeux qui se sont présentés lors de l'enquête de terrain menée pour ma thèse (voir encadré ci-dessous) du fait de la spécificité de la population étudiée. Le premier enjeu porte sur les aptitudes requises pour participer à l'enquête : la validité des données recueillies, en particulier pour le questionnaire, suppose d'une part que les enquêtés comprennent bien les questions, et d'autre part qu'ils soient en mesure d'y donner des réponses fiables. Le second enjeu, qui tient au déséquilibre de la relation d'enquête, se pose tout particulièrement dans le cadre des entretiens : la distance entre l'enquêteur et les enquêtés peut apparaître comme un frein à la mise en confiance de ces derniers. Cet article considère ces enjeux méthodologiques comme des défis plutôt que comme des obstacles : il montre qu'il est tout à fait possible d'enquêter auprès des enfants, y compris sur un sujet « d'adultes » tel que la politique. Les difficultés que pose la recherche auprès des enfants, de plus, ne s'appliquent pas à tous les enquêtés de manière homogène, et elles leur sont pas exclusives : si l'enfance comporte certaines spécificités, notamment sur le plan méthodologique, celles-ci gagnent à être analysées à l'aune des outils habituels des sciences sociales.

L'enquête

L'enquête présentée dans cet article porte sur le rapport des enfants à l'univers politique spécialisé. Elle a été menée de 2014 à 2016, auprès d'élèves de CE2-CM1-CM2 d'une grande ville de province. L'enquête a eu lieu dans huit écoles socialement diversifiées. Elle a consisté en deux étapes :

- Un questionnaire a été rempli par 538 enfants, de façon autonome pendant le temps scolaire. Le questionnaire comportait des questions sociodémographiques, un test de connaissance politique et des questions d'opinions.

- Vingt-sept entretiens par binômes ont été menés avec cinquante-quatre enfants, à l'aide d'un support (décrit ci-dessous). Les enfants étaient interrogés sur leur vie quotidienne, sur différentes thématiques politiques et sociétales ainsi que sur plusieurs personnalités politiques.

Les enfants sont-ils capables de répondre à une enquête ?

Interroger les enfants constitue une démarche méthodologiquement suspecte, en particulier lorsqu'il s'agit de les questionner sur un sujet éloigné de leur quotidien, à l'instar de l'univers politique. Un premier doute porte sur l'aptitude des enfants à répondre à un questionnaire sur un tel sujet. Par ailleurs, les représentations ordinaires sur les enfants ont tendance à les dépeindre comme insouciant, difficilement capables de sérieux, portés sur la fabulation et le mensonge – ce qui peut mettre en doute la fiabilité de leurs réponses. L'enquête de terrain mise en place pour ma thèse comporte différents outils pour vérifier la validité des résultats, qui attestent au contraire du sérieux avec lequel les enfants prennent part à l'enquête.

Lire, comprendre, écrire : les requis scolaires du questionnaire

Interroger des enfants à l'école primaire à travers des questionnaires auto-administrés pose tout d'abord la question de savoir s'ils sont concrètement capables d'y répondre, c'est-à-dire de lire les questions, les comprendre et formuler des réponses adéquates. La maîtrise de la communication écrite s'acquiert en effet progressivement tout au long de l'école primaire, à des rythmes qui diffèrent en fonction des enfants – en particulier selon leur milieu social, qui demeure la principale variable explicative des écarts scolaires (Peugny, 2013). Le questionnaire, de plus, a de grandes chances d'être assimilé à un exercice scolaire – *a fortiori* lorsqu'il est administré à l'école. Au risque que certains enfants n'aient pas les compétences nécessaires pour y répondre s'ajoute alors la possibilité que la motivation à (bien) le faire soit déterminée par la proximité des élèves avec la culture scolaire.

Pour contourner ces difficultés, une possibilité consiste à administrer le questionnaire en face-à-face – mais cette méthode suppose de disposer de moyens très conséquents ou de se contenter d'un nombre de réponses limité. Faire passer les questionnaires pendant le temps de classe est la solution la plus simple (et donc la plus facilement négociée avec les équipes scolaires) et la plus efficace si l'objectif est de recueillir en un temps limité un nombre de réponses suffisant pour réaliser des traitements statistiques. Pour s'assurer que les enfants comprennent bien le questionnaire, certains chercheurs les guident tout au long de sa passation en lisant les questions une par une et en les expliquant si nécessaire (Lignier et Pagis, 2017). Cette technique permet d'ailleurs de faire passer des questionnaires auto-administrés aux enfants avant même qu'ils n'apprennent à lire : l'équipe de recherche du projet *Learn to Live in Democracy* en Allemagne a ainsi réalisé un questionnaire composé de pictogrammes que les enfants devaient entourer après qu'on leur ait lu chaque question et précisé le sens des différentes images (Van Deth *et alii*, 2011). Une dernière possibilité, qui est celle pour laquelle j'ai opté, est de laisser les enfants répondre de façon autonome tout en circulant dans la classe pour répondre aux éventuelles questions de compréhension. Ce choix suppose cependant d'interroger des enfants ayant un niveau minimal de lecture, raison pour laquelle j'ai interrogé les enfants à partir du CE2, en concertation avec des enseignants : la majorité des élèves de ce niveau ont acquis une certaine aisance dans les activités de lecture et d'écriture. Il faut cependant noter que les niveaux scolaires des élèves sont très hétérogènes, comme en témoigne l'écart dans le temps dont ils avaient besoin pour répondre au questionnaire (d'une dizaine à une quarantaine de minutes). De plus, un certain nombre d'enfants – principalement des élèves de CE2 et des enfants récemment arrivés en France – ont eu de grandes difficultés à répondre au questionnaire. Une vingtaine d'enquêtés ont dû être aidés par leur enseignant, leur AVS ou moi-même lors de la passation du questionnaire pour lire les questions, éventuellement même pour écrire les réponses. Quelques-uns de ces questionnaires n'ont pas été pris en compte dans

l'analyse, lorsque l'adulte paraissait avoir influencé de façon importante la production des résultats – ce qui engendre, de fait, un petit biais dans la composition de l'échantillon en excluant les réponses d'une partie des enfants les moins dotés scolairement. Les problèmes liés au niveau de lecture ne doivent donc pas être minimisés – ils rendent par exemple impossible la reproduction d'un tel dispositif avec des élèves des petites classes. L'aptitude à répondre dépend en effet du degré d'acquisition des compétences scolaires, qui est corrélé à l'âge et l'avancée dans le système scolaire, mais pas seulement – d'ailleurs, les difficultés de lecture et de compréhension du français constituent un problème que peuvent également rencontrer les enquêtes portant sur les adultes (voir par exemple Beauchemin et alii, 2016).

La grande majorité des enquêtés, cependant, sont parvenus à répondre au questionnaire de façon plus ou moins autonome. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils comprennent bien toutes les questions qui leur sont posées et qu'ils y répondent selon les logiques attendues. Les efforts pour poser des questions claires, aussi courtes que possible, et mobilisant un vocabulaire et des formulations à la portée des enquêtés ne suffisent pas à éviter toutes les incompréhensions – et ce malgré les tests réalisés en amont avec une dizaine d'enfants. Par exemple, la question « as-tu une religion ? », qui semble au premier abord être une question simple, s'est révélée problématique : de nombreux enfants ne connaissent pas le mot « religion », y compris d'ailleurs parmi les croyants (une formulation de type « crois-tu en Dieu ? » serait par exemple beaucoup plus claire). Laisser la possibilité aux enfants de poser des questions lors de la passation du questionnaire permet, de ce point de vue, de repérer les questions qui posent problème et limite donc le risque de mésinterprétation des résultats. De façon plus anecdotique, une autre question a suscité des réponses désajustées, en raison de l'ambiguïté involontaire de sa formulation :

Tes parents lisent-ils un journal ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, lequel ? _____

S'il semble plutôt évident, du moins pour un adulte, que la question ouverte demande le titre du journal lu par les parents, certains enfants ont compris la question autrement, répondant, par exemple, « oui / mon père ». Cet exemple soulève un problème assez général dans la formulation des questions portant sur le milieu familial des enfants : la dénomination « tes parents » est très imprécise, en particulier pour tous les enfants dont les parents sont séparés (qui représentent près de 20% des enquêtés). Pour autant, systématiquement doubler les questions (une pour le père, une pour la mère) alourdirait le questionnaire et n'a donc été fait que pour une partie d'entre elles¹. Même lorsque les questions sont doublées, elles sont désajustées pour les enfants grandissant dans des familles recomposées pour lesquels il conviendrait également de prendre en compte les beaux-parents. Ainsi la formulation « à la maison » pose problème à tous les enfants vivant en alternance dans deux foyers. Le choix des mots et la formulation des questions – qui constituent un enjeu majeur dans toutes les enquêtes par questionnaire (Grémy, 1987 ; Schuman et Presser, 1996) – doivent donc faire l'objet d'une attention d'autant plus soutenue lorsque le langage des enquêtés a des chances d'être éloigné de celui de l'enquêteur, notamment pour les enquêtes destinées aux enfants.

¹ Les questions sur les consommations médiatiques de parents avaient pour principal objectif d'estimer l'exposition des enfants à des messages politiques, et non de déterminer l'influence précise de chaque parent. D'autres questions, comme celles sur les pratiques et préférences politiques des parents, ont en revanche été doublées.

Mises à part les quelques *items* évoquées ci-dessus, le questionnaire a dans l'ensemble été bien compris par les enfants. Mais le fait qu'ils comprennent les questions ne signifie pas qu'ils y répondent « sérieusement », c'est-à-dire avec la motivation de fournir une réponse optimale. Des expériences menées auprès des adultes (Krosnick, 1991) ont montré que les efforts fournis par les enquêtés pour répondre aux questionnaires variaient en fonction de leurs propriétés sociales, de leur intérêt pour le sujet de l'enquête et de la difficulté que celle-ci représentait pour eux. En ce qui concerne les enfants, on peut supposer que répondre à un questionnaire d'une trentaine de minutes sur la politique représente un effort important – en particulier en ce qui concerne le test de connaissance politique, non seulement parce qu'il ressemble tout particulièrement à un exercice scolaire mais aussi parce qu'il était placé à la fin du questionnaire et risquait donc de faire les frais de la lassitude ou de l'impatience des enquêtés. La possibilité que l'application avec laquelle les enfants y répondent dépende du rapport qu'ils entretiennent avec l'univers scolaire met en doute la validité des résultats. Pour vérifier que ce test de connaissance permettait bien de mesurer la compétence politique des enquêtés et ne souffrait pas d'un biais lié aux façons de répondre, j'y ai introduit une question « placebo » dont le seul objectif était de vérifier la validité des résultats :

Quelle est la capitale de la France ? <input type="checkbox"/> Tokyo <input type="checkbox"/> Paris <input type="checkbox"/> New York

Comme me l'ont confirmé plusieurs enseignants, les enfants connaissent normalement la réponse à cette question. Les non-réponses et les mauvaises réponses peuvent alors être interprétées de différentes façons :

1. Certains des enfants ayant immigré récemment, tout d'abord, peuvent ne pas connaître la réponse – ou ne pas comprendre la question. Ces enfants-là, peu nombreux parmi les répondants (N=2), ne disposaient pas par ailleurs des compétences linguistiques suffisantes pour comprendre un grand nombre de questions. Ces questionnaires ont alors été considérés comme invalides.

2. D'autres enfants ont pu commettre une étourderie : ils ont pu oublier cette question ou cocher une mauvaise case par inadvertance. De plus, il est possible que quelques enfants aient volontairement coché une réponse fantaisiste, pour plaisanter ou signifier leur agacement vis-à-vis de cette question « trop facile » (deux enfants m'ont fait cette remarque à l'oral). Si la majorité des autres questions a été remplie de façon manifestement cohérente, les questionnaires ont donc été pris en compte dans l'analyse (N=9).

3. D'autres enfants, enfin, n'ont pas répondu « sérieusement » au test de connaissance, ou n'avaient pas les compétences scolaires nécessaires pour y répondre, en raison de leur faible niveau de lecture ou d'un handicap d'apprentissage par exemple. Certains ont visiblement « abandonné » en cours de route, ou passé cette partie du questionnaire. D'autres semblent avoir coché les cases au hasard. Ces tests de connaissance ont alors été considérés comme invalides (N=11).

Cette question-test a ainsi permis d'invalider 13 questionnaires (sur 538) et donc de réduire les biais liés aux variations individuelles dans les façons de répondre. Elle permet surtout de montrer que la très grande majorité des enfants a répondu avec soin : 96% des enquêtés ont bien répondu à cette question, qui figurait pourtant parmi les derniers *items* du questionnaire. La proportion d'enquêtés qui abandonnent ou qui répondent au hasard est donc particulièrement faible – et probablement moindre que dans la plupart des enquêtes portant sur des adultes (Caron, 2006). Les soupçons sur l'absence de sérieux des enfants et l'obstacle que

pourrait représenter leurs compétences en matière de lecture et d'écriture sont donc, en tout cas dans le cadre de cette enquête, largement disqualifiés.

La vérité sort-elle de la bouche des enfants ?

Un deuxième questionnement quant à la validité des résultats tient à la fiabilité des déclarations des enfants. Ces derniers sont en effet soupçonnés d'être sujets à la fabulation, au mensonge et aux exagérations. Ces conceptions diffuses de l'enfance se rencontrent très concrètement dans les ouvrages méthodologiques qui ont vocation à servir de « guides » pour interroger les enfants dans le cadre d'enquêtes judiciaires ou médicales. D. Poole et M. Lamb (1998), auteurs d'une synthèse sur la question, précisent que les enfants « mentent » rarement délibérément, mais qu'ils sont très influençables. Les enfants peuvent notamment facilement croire qu'une (fausse) histoire leur est arrivée si elle leur est racontée, la frontière entre la fiction et la réalité n'étant que partiellement établie. La fiabilité des réponses des enfants a également été mise en doute par une étude de science politique : en interrogeant trois fois les mêmes enfants au cours d'une année scolaire, P. Vaillancourt (1973) constate une forte instabilité dans leurs réponses, en particulier en ce qui concerne leurs opinions, mais aussi pour des questions factuelles comme celles sur leur religion (taux de stabilité : 72%) ou sur la profession de leur père (66%) – ce qui l'amène à la conclusion qu'interroger les enfants par questionnaire est une méthode inadaptée. Pourtant, les enquêtes longitudinales sur les adultes mesurent elles aussi souvent un certain pourcentage de réponses incohérentes d'une vague à l'autre (par exemple à propos du nombre d'enfants qu'ils ont eu : Régnier-Loilier, 2014), ce qui amène les auteurs non pas à mettre en cause le sérieux de leurs enquêtés, mais plutôt la formulation de leurs questions. On peut ainsi faire l'hypothèse que l'instabilité mesurée par P. Vaillancourt tient en grande partie à un défaut dans la formulation des questions : on a vu, notamment, que le terme « religion » suscitait des incompréhensions. En ce qui concerne la profession du père, P. Vaillancourt indique qu'elle a mobilisé une question fermée (sans préciser les modalités exactes de réponses) – l'hypothèse selon laquelle les catégories proposées n'étaient pas claires pour une partie des enfants est d'autant plus probable que ces derniers ne connaissent pas toujours précisément la profession de leurs parents. Ces doutes émis par P. Vaillancourt sur la fiabilité des réponses enfantines sont, de plus, largement invalidés dans le cadre de mon enquête. Celle-ci ayant eu lieu sur plusieurs années, une petite proportion d'enfants (N=77) y a répondu deux fois, permettant de tester à petite échelle la stabilité des réponses². La comparaison d'une question simple répétée dans les mêmes termes dans les différentes vagues d'enquête – celle sur la profession des parents – indique une grande stabilité dans les réponses données par les enfants. Seuls trois d'entre eux déclarent des professions différentes pour un de leurs parents d'une année sur l'autre – mais on peut penser que la profession des parents a réellement changé, le changement déclaré étant sociologiquement probable (par exemple : mère au foyer la première année, serveuse la deuxième). Plus fréquemment, les enfants changent la formulation d'une année sur l'autre, le plus souvent en précisant (par exemple : construit des maisons / maçon ; organise le spectacle / directrice artistique d'un festival). Dans quelques cas, les enfants n'ont pas souhaité répondre à la question lors de la première passation, et donnent une réponse l'année suivante (ou l'inverse). Aucun des 77 enfants ne semble donc « fabuler » en ce qui concerne la profession de ses parents (à moins qu'ils ne donnent deux fois la même réponse inventée, ce qui paraît peu

² 23 enfants ont répondu deux fois au questionnaire pour ma thèse, auxquels on peut ajouter ceux qui ont répondu au questionnaire lors de mon Master 2 et lors de la première vague du travail de thèse (N=50).

probable). Les doutes émis par P. Vaillancourt sur la fiabilité des enfants semblent donc infondés.

L'étude de P. Vaillancourt met cependant l'accent sur le fait que les enfants ont tendance à répondre aux questions y compris lorsqu'ils ne les comprennent pas vraiment, ce qui constitue en soi une difficulté méthodologique de taille. Là encore, cette difficulté n'est pas spécifique aux enfants – mais il y a des raisons de croire qu'ils y sont particulièrement sujets. L'étude de M. Hughes et R. Grieve (1980) montre ainsi que les enfants ont tendance à répondre à des questions absurdes (par exemple : « le rouge est-il plus lourd que le jaune ? » ou encore « deux mouches montent un mur. Laquelle arrive en premier, celle de droite ou de gauche ? ») et qu'ils mobilisent même des arguments pour justifier *a posteriori* leur réponse (par exemple : le rouge est plus lourd, car il contient « plus de couleur »). Cette étude a par la suite été approfondie par M. Blades, C. Spencer et A. Waterman (2001), qui montrent que la tendance à répondre à des questions absurdes dépend surtout du format de la question : les questions fermées telles que celles proposées par M. Hughes et R. Grieve incitent en effet les enfants à donner une réponse, alors qu'ils avouent plus souvent ne pas connaître la réponse lorsque la question est ouverte. De plus, les auteurs montrent que les enfants sont en tous les cas conscients que la question n'a pas de sens, mais qu'ils y répondent pour ne pas déroger aux règles tacites de la conversation voulant qu'une question appelle une réponse, d'autant plus lorsqu'elle est posée par un adulte, étranger de surcroît. Ces études montrent en tout cas que les réponses données par les enfants doivent être interprétées avec prudence, en particulier lorsque les questions posées sont éloignées de leur expérience quotidienne. L'analyse de certains résultats du questionnaire conçu pour ma thèse permet cependant de relativiser l'importance du risque que les enfants répondent aux questions sans les comprendre. Les enquêtés étaient invités à se positionner sur une série d'affirmations en cochant les cases « je suis d'accord », « je ne suis pas d'accord » ou « je ne sais pas » (cf. Tableau 1) :

	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
Il faut faire plus de choses pour protéger la planète	89%	2%	9%
C'est bien que les femmes fassent de la politique	57%	6%	37%
Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	61%	10%	29%
Il y a trop d'étrangers en France	25%	37%	39%
C'est bien que les homosexuels puissent se marier	39%	29%	32%
Il faudrait que la Palestine devienne un pays	29%	6%	65%

Tableau 1: réactions aux différentes affirmations (N=538)

Si la plupart des enjeux sur lesquels les enfants étaient interrogés sont plutôt clivants, l'affirmation « il faut faire plus de choses pour protéger la planète », avec laquelle il est objectivement difficile d'être en désaccord, ne recueille que 2% de réponses négatives de la part des enfants – ce qui montre bien qu'ils ont lu et compris la question et qu'ils n'y répondent pas au hasard. De plus, le pourcentage particulièrement élevé de réponses « je ne sais pas » pour l'*item* portant sur la Palestine, qui révèle la méconnaissance de cet enjeu par les enfants, indique également qu'une majorité d'entre eux préfère s'abstenir de se prononcer lorsqu'ils ne disposent

pas de suffisamment d'informations pour répondre à une question – ce qui est en soi un gage de la validité des réponses aux autres *items*.

Un dernier enjeu quant à la validité des réponses réside dans le « biais d'acquiescement » qui serait, selon certains auteurs, particulièrement important chez les enfants. M. Bruck, S. Ceci et H. Hembrooke (2002) montrent que les jeunes enfants sont très susceptibles de faire de faux témoignages, notamment parce qu'ils ont tendance à se conformer à ce qu'ils supposent être les attentes de l'enquêteur : lorsque celui-ci pose une question fermée, les enfants ont tendance à approuver, même si celle-ci est absurde (ils peuvent avoir tendance à répondre « oui » lorsqu'on leur demande par exemple si l'infirmière qu'ils ont vue avant l'entretien leur a léché le genou). À ce biais d'acquiescement en ce qui concerne les questions factuelles, s'ajouterait, pour les questions d'opinion, une réticence à donner des évaluations négatives. K. Kolson et J. Green (1970) montrent ainsi que les enfants ont tendance à donner des réponses positives aux questions d'opinion, y compris lorsqu'elles portent sur des personnalités qu'ils ne connaissent pas. K. Kolson et J. Green en concluent que la prétendue « valorisation » du monde politique chez les enfants (présentée par les behavioristes comme un élément clef de la socialisation politique) est le simple effet d'un biais méthodologique. Les données issues de mon questionnaire invalident cette hypothèse. S'il ne fait pas de doute que les behavioristes ont surestimé la valorisation du monde politique chez les enfants (notamment pour des raisons liées à la formulation des questions³), les enquêtés n'apparaissent pas particulièrement réticents à donner des opinions négatives. Je les interrogeais sur les trois personnalités qu'ils connaissaient le mieux à l'époque, c'est-à-dire François Hollande, Nicolas Sarkozy et Marine le Pen. Pour chacun, ils étaient invités à cocher : « je l'adore », « je l'aime bien » (considérées comme des opinions positives), « je ne l'aime pas », « je le déteste » (opinions négatives) « je ne sais pas » ou « je ne le connais pas » (absence d'opinion). Le tableau 2 ci-dessous recense les opinions positives et négatives données par les enfants, en fonction du nombre total d'opinions qu'ils ont données :

	3 opinions	2 opinions	1 opinion	0 opinion	Total
tout positif	21	26	30	-	77
tout négatif	47	51	56	-	154
deux positifs, un négatif	33	-	-	-	33
deux négatifs, un positif	90	-	-	-	90
un négatif, un positif	-	63	-	-	63
Total	191	140	86	97	514

Tableau 2. Les avis donnés par les enfants sur François Hollande, Nicolas Sarkozy et Marine Le Pen

Les enfants qui ne donnent que des opinions positives sont ainsi très minoritaires (77 en tout) et seuls 21 enfants évaluent positivement les trois personnalités. Ils sont inversement beaucoup plus nombreux à ne donner que des opinions négatives (154 en tout), ou à donner

³ Easton et Dennis (1962) ont par exemple posé aux enfants la question suivante : « What do you think about the President ? » 1) I like him more than anyone 2) I like him more than most people 3) I like him more than many people 4) I like him more than some people 5) I like him more than a few people 6) I like him less than almost anyone ». La formulation des réponses suggère que les enfants « aiment » nécessairement le président, ce qui produit nécessairement un effet important sur les résultats (exemple cité par K. Kolson et J. Green ; 1970).

davantage d'opinions négatives que d'opinions positives. Si un trait général se dégage de ce tableau, c'est donc plutôt la tendance des enfants à formuler des opinions négatives sur les personnalités politiques – ce qui contraste fortement avec les résultats présentés par les behavioristes à propos des enfants états-uniens dans les années 1960. Si ce n'est pas ici le lieu de commenter en détail ce résultat, notons qu'il tient probablement autant à des raisons de contextes qu'aux problèmes de méthode des études behavioristes. Quoiqu'il en soit, la supposition que les enfants seraient massivement sujets au biais d'acquiescement paraît infondée.

Ces différents résultats montrent donc que les enfants répondent généralement sérieusement au questionnaire. Le seul défi concernant la validité des résultats tient au fait qu'ils sont parfois enclins à tenter une réponse y compris lorsqu'ils ne comprennent pas bien la question – ce qui tient plutôt à un excès de zèle qu'à un manque de sérieux. De ce point de vue, les difficultés méthodologiques induites par l'âge des enfants peuvent être résolues par l'adaptation du protocole d'enquête : comme dans toute recherche, il convient de s'assurer que les questions sont claires pour les enquêtés. Les précautions à prendre sont d'autant plus importantes lorsqu'il y a une forte distance sociale et culturelle entre l'enquêteur et les enquêtés : non seulement parce que les risques d'incompréhension et de mésinterprétation des résultats sont alors plus forts, mais aussi parce que le sentiment d'infériorité ou d'illégitimité des enquêtés peut influencer leurs façons de répondre – par exemple, les enfants sont réticents à signifier aux adultes que leur question est absurde. Le déséquilibre de la relation d'enquête apparaît ainsi comme un second enjeu majeur à prendre en compte lors des enquêtes auprès d'enfants.

Le déséquilibre de la relation d'enquête

La relation enquêteur-enquêté, déjà inégalitaire dès lors que le capital culturel et symbolique du chercheur excède celui de ses enquêtés, l'est particulièrement lorsqu'elle se double d'une relation adulte-enfant. Cette relation de domination pose un certain nombre de questions sur le plan éthique et méthodologique : la distance entre l'enquêteur et l'enquêté peut être un obstacle à l'établissement d'une relation d'enquête féconde, et rend nécessaire une adaptation du protocole d'enquête pour mettre à l'aise les enquêtés.

Statut, âge, classe, race : les déterminants de la distance enquêteur-enquêté

En sa qualité de chercheur, extérieur à l'univers scolaire, inconnu des enfants, l'enquêteur appartient à un autre monde. Il est en situation d'autorité, en raison de sa position d'adulte, en milieu scolaire, venu poser des questions. Les enfants font en effet l'objet d'une domination, tacite et naturalisée, de la part des adultes qui les entourent, sur les plans économique, juridique, politique, mais également de façon plus symbolique, à travers d'une part l'injonction d'obéissance à laquelle ils doivent se soumettre et d'autre part le statut de supériorité dont jouissent les adultes. Les enfants doivent écouter les adultes, leur obéir, éviter de les contredire et de remettre en cause leur autorité. La domination dont font l'objet les enfants connaît cependant d'importantes variations, selon les modes éducatifs parentaux mais également selon des propriétés sociales telles que le genre, le milieu social, l'âge (être un plus ou moins « grand » enfant) mais aussi les résultats scolaires ou encore la force physique. Ces différents facteurs favorisent, le plus souvent, des rapports de domination entre enfants, mais pas uniquement : par exemple, un enfant peut se trouver en situation de supériorité vis-à-vis du personnel de service employé par ses parents. La double domination de l'adulte chercheur sur

l'enfant profane peut ainsi être accentuée ou tempérée par d'autres facteurs qui déterminent l'étendue de la distance entre l'enquêteur et l'enquêté. La relation d'enquête a notamment des chances d'être particulièrement déstabilisante pour les enfants issus des classes populaires, pour qui la distance liée au statut et à l'âge est accentuée par les rapports sociaux de classe et éventuellement de race. L'échange ci-dessous, avec un élève de milieu populaire (père maçon, mère au foyer), se disant « d'origine marocaine » et scolarisé dans une école située en périphérie urbaine défavorisée, est révélateur de ces différentes dimensions que peuvent revêtir la distance entre enquêteur et enquêté :

[*J'entame l'entretien en me présentant brièvement*]

- Khaled⁴ : ça se voit que vous venez de Paris !

- enquêtrice : ah bon ? pourquoi ?

- Khaled : oui ! ça se voit, vous parlez parisien...

- enquêtrice : [*rires*] tu peux me tutoyer ! me dire « tu » !

[...]

- Khaled : eh, maîtresse ? [*s'adressant à moi pour demander la parole*]

- enquêtrice : j'suis pas maîtresse ! [*sur un ton faussement offensé*]

- Khaled : eh c'est pareil, vous nous enseignez, c'est pareil !

La remarque « ça se voit que vous venez de Paris » peut faire référence à une distance sociale – qui se manifeste notamment à travers le langage (« vous parlez parisien »), qui se couple probablement à une catégorisation d'ordre ethno-racial (« ça se voit ») – quoiqu'il en soit, il s'agit clairement d'une marque d'altérité. Comme cet enfant, plusieurs enquêtés ont par ailleurs eu tendance à m'assimiler à une enseignante, comme le montre notamment l'utilisation du vouvoiement, le réflexe de lever la main pour prendre la parole (alors que les entretiens sont menés avec seulement deux enfants) et parfois, comme dans cet extrait, à m'appeler « maîtresse ». Ces signes que j'étais catégorisée par les enfants comme une « adulte scolaire » ont été particulièrement fréquents avec les élèves issus des milieux populaires – probablement parce que les enfants issus des classes supérieures ont plus de chances de fréquenter en dehors de l'école des adultes à qui je pouvais leur faire penser. Mes efforts pour ne pas apparaître comme un membre de l'univers scolaire se sont révélés inefficaces : comme le dit cet enfant, en effet, « c'est pareil » : en tant qu'adulte agissant dans l'enceinte de l'école, il n'est pas vraiment possible de bâtir une relation d'égal à égal avec les enfants – à moins, comme l'ont fait certains chercheurs, de pratiquer l'observation participante sur une longue durée, auquel cas il est possible de changer progressivement de statut aux yeux des enquêtés (Lignier, 2008).

L'assimilation avec le personnel scolaire ne signifie pas, pour autant, que les enfants ne fassent pas de différence entre la situation d'entretien et la situation de classe. Les expériences vécues par les enfants à l'école sont en effet hétérogènes : les relations enfants-adultes en particulier varient selon le statut de l'adulte et selon les « moments » scolaires (leçons, activités, récréations, cantine, sorties...) et ne se résument donc pas à une relation verticale enseignant – élève. P. Rayou montre d'ailleurs que l'appréciation qu'ont les enfants des acteurs du milieu scolaire dépend fortement de leur statut (1999: 62). Les enfants semblent bien conscients que la relation d'enquête échappe aux rapports scolaires en vigueur dans les salles de classe, et nombreux sont ceux qui se sont permis des écarts vis-à-vis des règles qui y prévalent, par exemple en se levant au cours de l'entretien, en plaisantant, en disant des gros mots, en

⁴ Tous les prénoms ont été modifiés.

chahutant parfois. Pour autant, les entretiens étaient dans l'ensemble consonants avec l'univers scolaire : les enfants devaient rester assis, répondre à des consignes, le tout ayant été préalablement planifié par l'adulte qui en supervisait le déroulement. La relation d'enquête qui a été établie était alors clairement une relation adulte-enfants. Cette relation est-elle moins « vraie » qu'une relation enfant-enfant ? On peut au contraire considérer que les relations d'enquête sont des relations sociales parmi d'autres, qui ne sont par essence pas moins intéressantes que les relations sociales « ordinaires » (Mauger, 1991; Merklé et Octobre, 2015) et qui ne sont problématiques qu'en l'absence d'une prise de conscience des effets que peut engendrer l'interaction sur les résultats obtenus.

Le statut d'enquêteur n'est donc ni plus ni moins un obstacle vis-à-vis des enfants que vis-à-vis d'autres populations dont les caractéristiques (par exemple socioprofessionnelles, culturelles, etc.) les éloignent socialement de l'enquêteur. Si cette distance enquêté-enquêteur n'est pas en soi un problème, elle pose question sur le plan éthique, notamment en ce qui concerne le consentement à participer à l'enquête (Throssell, 2018 ; Rouyer et al., ce numéro). Les enfants peuvent en effet se sentir dans l'obligation tacite d'y participer (Denscombe et Aubrook, 1992), en particulier lorsqu'elle a lieu dans l'enceinte scolaire où ils sont généralement soumis à prendre part aux activités organisées. Tout comme les chômeurs, les détenus ou encore les employés d'entreprise, les enfants ont des raisons de craindre des répercussions négatives en cas de refus de participer – l'institution mettant en lien l'enquêteur et les enquêtés produisant un effet sur la façon dont ces derniers considèrent la démarche d'enquête. Les chercheurs anglo-saxons insistent ainsi sur l'importance d'obtenir le « consentement éclairé » des enfants (David, 2001; Hill, 2005), c'est-à-dire de s'assurer qu'ils comprennent le sens de la démarche du chercheur et que leur participation ne résulte pas d'une quelconque contrainte. Ils suggèrent également de demander aux enfants régulièrement au cours de l'enquête s'ils souhaitent continuer. Ces précautions, dans le cadre de mon enquête, ont surtout révélé à quel point les enfants étaient volontaires pour participer : sur plus de quatre-vingt élèves auxquels il a été proposé, seuls trois enfants ne se sont pas portés volontaires pour participer à l'entretien⁵. À la fin de celui-ci, il n'est pas rare que les enfants aient demandé à poursuivre, voire à recommencer. Bien entendu, cet enthousiasme des enfants s'explique en partie par le fait que l'enquête leur permettait d'échapper quelques temps à la routine scolaire. Même spontané, le consentement peut donc résulter d'autres logiques que celles d'un intérêt pour l'enquête en elle-même. Quoiqu'il en soit, celle-ci ne semble pas constituer une expérience désagréable pour les participants – notamment parce que le dispositif d'enquête a été conçu pour être adapté aux enfants.

L'entretien, un jeu d'enfant ?

Quelques entretiens menés dans le cadre de mon mémoire de Master 2 m'avaient convaincue de la nécessité de mettre en place un protocole d'enquête innovant. Lors de ces entretiens (menés avec des enfants de classes populaires), j'interrogeais les enfants individuellement, en leur posant des questions sur le mode de l'entretien semi-directif « classique », débutant par des questions sur leur famille et leurs habitudes et abordant ensuite progressivement des questions politiques. Ces entretiens étaient loin d'être concluants : les enfants étaient très intimidés,

⁵ Les élèves étaient invités à lever la main (donc à faire une démarche active) pour se porter volontaire, puis l'enseignant notait les noms pour constituer des binômes. Notons à ce sujet que comme l'enquête a eu lieu entre 2014 et 2016, elle n'était pas soumise à respecter le Règlement général de la protection des données (RGPD).

répondaient par des phrases très courtes à mes questions, ne faisaient aucune digression et paraissaient globalement avoir hâte que l'entretien finisse. La timidité, en règle générale, est un problème qui se pose fréquemment lors d'enquêtes auprès d'enfants. Elle varie bien entendu selon les traits de personnalité individuels, eux-mêmes corrélés au genre et au milieu social (les filles de milieux populaires ayant particulièrement tendance à être intimidées). Quoi qu'il en soit, elle découle du statut adulte de l'enquêteur. « Faire parler » les enfants à propos de politique à travers des entretiens semi-directifs, c'est-à-dire en leur posant des questions assez peu précises afin qu'ils se « lancent » dans leurs propres réflexions tout en relançant par moment, s'avère donc difficile.

Les enfants constituent de ce point de vue des enquêtés assez différents des adultes : ils ne se prêtent que difficilement à une libre discussion et ne paraissent pas être de « bons clients » pour l'entretien semi-directif classique – en particulier en ce qui concerne les enfants les plus jeunes et/ou issus des classes populaires. Il semble alors nécessaire d'adapter les techniques d'enquête lorsque l'on interroge des enfants, non pas que ceux-ci soient par nature « inaptes » à avoir une conversation sérieuse, mais plutôt parce que leurs habitudes discursives sont différentes de celles requises pour un entretien directif. Lorsqu'ils discutent entre eux, les enfants mobilisent un langage évocateur et métaphorique (Montmasson-Michel, 2016), changent de sujet plus rapidement et multiplient les interludes comiques (Garitte, 2000). Le langage adulte-enfant, quant à lui, tend à utiliser la question non pas dans un objectif conversationnel mais dans un but pédagogique ou purement informatif (Poole et Lamb, 1998). Lorsqu'un adulte leur pose une question, les enfants s'attendent alors à ce qu'il connaisse la réponse (Graue et Walsh, 1998), et à ce qu'il fournisse un feedback (une validation ou une correction – Westcott et Littleton, 2005). Ces schèmes discursifs sont perceptibles dans la façon dont les enfants répondent aux questions lors des entretiens : plus interrogés que sondés, ils cherchent souvent une validation de la véracité de leurs propos et peinent à placer leur discours sur le registre de l'opinion personnelle. En renversant la perspective, il apparaît que l'entretien semi-directif est largement calqué sur le mode conversationnel habituel des adultes des classes dominantes (Mauger et Pouly, 2019), ce qui explique pourquoi il peut perturber les enfants, *a fortiori* quand ils viennent de milieux populaires.

Tous les chercheurs interrogeant les enfants à travers des entretiens notent ainsi la nécessité d'adapter les techniques d'enquête : bien souvent, ils favorisent les entretiens au domicile des enfants, de préférence dans leur chambre, et insistent sur l'utilité de revoir les enfants plusieurs fois (Throssell, 2015; Green et Hill, 2005). D'autre part, des techniques assez diversifiées sont utilisées dans l'objectif de contourner la discussion « frontale » : les enquêteurs demandent par exemple aux enfants de dessiner, ou de réagir à une anecdote, une vidéo ou une image (par exemple Hill, Laybourn et Borland, 1996). Certains demandent aux enfants de raconter des histoires (Engel, 2005), de réagir à un scénario (Rayou, 1999) ou de « classer » des cartes (Zarca, 1999; Lignier et Pagis, 2017). Une des solutions pour mettre à l'aise les enquêtés, notamment utilisée par W. Lignier et J. Pagis (2017) est d'interroger les enfants par binômes. Ce choix, que j'ai appliqué à la majorité de mes entretiens, résulte de la préoccupation de limiter la domination de l'enquêteur sur l'interaction en établissant une situation plus équilibrée. Par groupes de deux (constitués selon l'affinité des enfants), les enfants sont en effet moins intimidés et vivent de façon plus agréable la situation d'enquête. Les conséquences de ce choix sur l'interaction sont, bien entendu, très importantes : les réponses des enfants sont en partie déterminées par celles de leur binôme. Cette méthode a cependant l'intérêt de permettre au chercheur d'être plus en retrait et d'observer des interactions entre enfants. Elle produit donc une dynamique d'interaction très différente des entretiens

individuels, mais qui comporte d'autres avantages tout aussi pertinents pour l'analyse – qui ont été décrits à maintes reprises en ce qui concerne les adultes (Duchesne & Haegel 2004 ; Braconnier, 2010). Interroger les enfants par binômes ne suffit pas pour autant à produire des interactions fluides comme celles que l'on attend des entretiens semi-directifs. D'une manière générale, les questions posées frontalement aux enfants, en particulier lorsqu'elles traitent de thèmes comme la politique, peuvent les déstabiliser. Pour cette raison, j'ai mis en place un protocole d'enquête spécifique : j'ai créé un « jeu » sous forme de cartes plastifiées de différentes couleurs sur lesquelles étaient imprimées des questions, des mots-clefs ou des images, que les enfants choisissaient au hasard après avoir lancé le dé qui leur indiquait la couleur parmi laquelle piocher. À tour de rôle, ils devaient alors (en fonction de la couleur des cartes) répondre à la question, lire le mot-clef ou décrire l'image puis dire ce qu'ils en pensaient : je n'intervenais que pour demander des précisions ou répéter les consignes. Il s'agit alors d'entretiens directifs où les questions sont en quelque sorte auto-administrées.

Yacine lance le dé et tombe sur un 5, score qui correspond aux cartes-images. Il lance un « yes !! » de satisfaction et prend une carte. Avant qu'il ne dévoile l'image, Karim essaye de deviner son contenu et dit « Marine Le Pen ! » (les deux précédentes images dévoilées étaient des photographies de François Hollande et Barack Obama). Il s'agit en fait d'une illustration représentant une institutrice.

- Yacine : professeur de mathématique !
 - Enquêtrice : Ouais ou juste ... professeur tout court. Donc, qu'en penses-tu ?
 - Yacine : Bah c'est bien parce que...
 - Karim [*coupant*] ça nous aidera à travailler ! [*Il lance le dé immédiatement*] oh non !! [*déçu de ne pas être tombé sur une image*] « La protection de l'environnement », c'est bien ! j'aime bien !
 - Enquêtrice : Alors, c'est une [carte] orange, donc, qu'est-ce que c'est, déjà ?
 - Karim : La protection de l'environnement c'est quand tu...
 - Yacine : [*coupant*] c'est quand tu jettes pas les papiers par terre ! Et toi tu les jettes !
- [*rires*]
- Karim : non !
 - Yacine : si !! [*rires*]
 - Enquêtrice : [*rires*] Qu'est-ce que c'est la protection de l'environnement ?
 - Karim : C'est quand tu protèges... la terre ! Genre les animaux, la planète...
 - Yacine : pour qu'y'a moins de déchets.
 - Karim : [*posant lui-même la question suivante*] et qu'en penses-tu ?
 - Yacine : bah j crois que c'est bien ! parce que après la ville elle deviendra propre, et les gens ils auront compris qu'il faudra pas jeter les papiers par terre !

Poser les questions en passant par un « jeu » constituait alors un subterfuge pour pouvoir poser des questions très précises sans donner l'impression aux enfants de subir un interrogatoire. L'utilisation de ce « jeu » avait pour conséquence de séquencer l'entretien en différentes questions, abordées par bribes. Les entretiens qui en résultent sont alors plutôt décousus, ne suivant pas de logique discursive comme c'est généralement le cas lors d'un entretien semi-directif. Cette méthode a néanmoins donné des résultats satisfaisants pour plusieurs raisons : le côté ludique a plu aux enquêtés malgré l'aspect assez rudimentaire du

« jeu » proposé. Un des signes de leur engouement était par exemple l'importance qu'ils portaient à ce que l'alternance soit respectée dans le binôme ou encore, comme dans l'extrait ci-dessus, la valeur qu'ils donnaient aux cartes-images par rapport aux autres cartes ne comportant que du texte, qui étaient plus petites. Il semble d'autre part que l'auto-administration des questions les rende moins intimidantes, d'autant plus que les enfants maîtrisent le rythme de l'entretien et peuvent choisir à quel moment ils souhaitent passer à la question suivante. Dans certains cas, ils répondaient très hâtivement aux questions afin de pouvoir passer au plus vite à celle d'après, leur engouement pour le jeu s'expliquant avant tout par leur curiosité de découvrir les questions : faire des relances s'est alors parfois avéré difficile. Cette perte de pouvoir de l'enquêteur sur le déroulement de l'entretien paraît néanmoins largement compensée par le dynamisme général des échanges, rythmés par le passage d'une question à l'autre. Plus fondamentalement, il semble que les modes de conversation engendrés par ces entretiens soient adaptés aux schèmes conversationnels enfantins. En effet, même avec cette méthode d'enquête, les enfants ont tendance à changer de sujet très rapidement et leur discussion avance souvent d'avantage par tâtonnements qu'à travers une progression structurée. Il convient à ce sujet de préciser que les habitudes linguistiques des enfants varient fortement en fonction des univers sociaux (Bernstein, 1975) et qu'une partie des enquêtés auraient probablement été tout aussi à l'aise dans le cadre d'un entretien plus classique. L'intérêt du jeu, de ce point de vue, est que les enfants pouvaient s'en saisir de la façon dont ils le souhaitaient. De plus, le jeu permet de contourner une des principales difficultés que pose l'entretien collectif (Duchesne et Haegel, 2004) en garantissant une réelle alternance dans les prises de parole des enfants. Enfin, cette méthode présente également l'avantage de produire une uniformisation du déroulement des entretiens (bien que les questions soient posées dans un ordre à chaque fois différent) et surtout une stricte conformité de la formulation des questions, ce qui permet ensuite de réaliser des comparaisons précises entre les différents entretiens. Si les habitudes conversationnelles des enfants et la distance enquêteur-enquêté induite par l'âge rendent quasiment indispensable l'utilisation de techniques d'enquête innovantes, de telles méthodes comportent ainsi de nombreux avantages et n'ont aucune raison d'être réservées aux enfants. L'utilisation d'un jeu – tout comme celle de supports, méthodes projectives et autres activités parfois mobilisés lors d'entretiens auprès d'adultes – permet en effet d'accéder aux représentations des enquêtés dans des contextes où l'entretien semi-directif n'est pas optimal, pour diverses raisons liées au profil des enquêtés, au sujet abordé, à la configuration de l'entretien ou à ses objectifs.

Conclusion

Les matériaux empiriques récoltés pendant mon travail de thèse permettent donc de disqualifier les différents soupçons pesant sur la capacité des enfants à participer aux enquêtes déclaratives : à condition d'employer des mots qu'ils comprennent et de mettre en place des situations d'enquête dans lesquelles ils soient à l'aise, ils fournissent des réponses ni plus ni moins fiables que celles des adultes. Ainsi, les efforts à fournir pour accéder aux représentations des enfants ne sont pas de nature différente de ceux qui doivent être réalisés avec d'autres populations d'enquête : ils découlent de la nécessité de prendre en considération la distance qui sépare sociologiquement les enquêtés de leur enquêteur. Comme les adultes, d'ailleurs, les enfants ne constituent pas une population homogène et le statut d'enfant n'est qu'une des caractéristiques à prendre en compte dans l'analyse de la relation d'enquête : les modes discursifs auxquels sont habitués les enfants, leur aisance dans la situation d'entretien, leur niveau de lecture, mais aussi

leur compétence vis-à-vis des sujets abordés sont autant d'éléments qui varient très fortement en fonction des propriétés sociales des enquêtés. Si l'enfance induit donc des spécificités sur le plan méthodologique, celles-ci peuvent – et gagnent à – être analysées avec les outils sociologiques classiques.

Ajoutons que les spécificités de l'enquête auprès des enfants ne se matérialisent pas exclusivement sous la forme de « difficultés ». Au contraire, les enfants facilitent le travail d'enquête en étant particulièrement motivés : ils se portent très majoritairement volontaires pour participer aux enquêtes et semblent apprécier l'expérience (comme le confirment de nombreux chercheurs, notamment Boone, 2013 ; Throssell, 2015). Pour causes, ils ne vivent que rarement des expériences similaires (contrairement aux adultes à qui les questionnaires peuvent rappeler, par exemple, les formulaires administratifs) et ils semblent dans l'ensemble contents de donner leur avis et ainsi d'avoir l'occasion d'aider un adulte. Enquêter auprès des enfants se révèle de ce point de vue plus facile qu'auprès des adultes : aucun enquêté ne manifeste d'hostilité vis-à-vis de la démarche, et la très grande majorité d'entre eux se prête au jeu avec sérieux et enthousiasme. De plus, leurs habitudes discursives – qui proscrivent en général les longs monologues au profit de discussions rythmées d'anecdotes et de l'usage régulier de digressions comiques – rendent les matériaux d'enquête à la fois riches et plaisants à traiter. Plus fondamentalement, les défis méthodologiques que pose l'enquête auprès d'enfants invitent les chercheurs à être d'une part particulièrement attentifs aux potentiels biais pouvant être rencontrés et à exercer d'autre part une certaine inventivité méthodologique – démarches qui consolident à différents égards les résultats de l'enquête. Loin d'être impossible ou problématique, enquêter auprès des enfants peut donc constituer une expérience à la fois féconde, inspirante et agréable.

Références

- Beauchemin C, Hamel C and Simon P (eds) (2016) *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined.
- Bernstein B (1975) *Langage et classes sociales ; codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit.
- Blades M, Spencer C and Waterman A (2001) Is a Jumper Angrier than a Tree? *The Psychologist*, 14 (9).
- Boone D (2013) La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit ; Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants. Phd Thesis in Political Science, supervised by Jean-Gabriel, Contamin, Lille : Université Lille 2.
- Braconnier C (2010) With Several Voices : What *in situ* Group Interviews can Contribute to Sociology of Voting. *Revue française de sociologie* 53(1) : 61-93.
- Bruck M, Ceci S and Hembrooke H (2002) The Nature of Children's True and False Narratives. *Developmental Review* 22 : 520-554.
- Caron N (2006) Les principales techniques de correction de la non-réponse, et les modèles associés. *Série des Documents de travail "Méthodologie Statistique" de l'Insee* 9604.
- David M (2001) Children and School-based Research : "Informed Consent or Educated Consent?" *British Educational Research* 27(3) : 347-365.
- Denscombe M and Aubrook L (1992) It's Just Another Piece of Schoolwork : the Ethics of Questionnaire Research on Pupils in Schools, *British Educational Research Journal* 18(2).

- Duchesne S and Haegel F (2004) *Les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Easton D and Dennis R D (1962) The Child's Political World. *Midwest Journal of Political Science* 6(3) : 229-246.
- Engel S (2005) Narrative Analysis of Children's Experience. In : Greene S and Hogan D (eds.) *Researching Children's Experience*. London : Sage : 200-216.
- Garitte C (2000) Conversations enfantines : groupes d'âges et évolution de la structure conversationnelle. In : Saadi-Mokrane D (ed.) *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Université Lille 3, 189-205.
- Graue E and Walsh D (1998) *Studying Children in Context; Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Greene S and Hill M (2005) Researching Children's Experience : Methods and Methodological Issues. In : Greene S and Hogan D (eds.), *Researching Children's Experience*. London : Sage : 2-21.
- Grémy J-P (1987) Les expériences françaises sur la formulation des questions d'enquête. Résultats d'un premier inventaire. *Revue française de sociologie* 28(4) : 567-599.
- Hill M (2005) Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. In : Greene S and Hogan D (eds.) *Researching Children's Experience*. London, Sage : 61-86.
- Hill M, Laybourn A and Borland M (1996) Engaging With Primary-Aged Children About Their Emotions And Well-Being : Methodological Considerations, *Children And Society* 10(2) : 129-144.
- Hughes M and Grieve R (1980) On Asking Children Bizarre Questions. *First Language* 1 :149-160.
- Kolson K and Green J (1970) Response Set Bias and Political Socialization Research. *Social Science Quarterly* 51(3) : 527-538.
- Krosnick KA (1991) Response Strategies for Coping with the Cognitive Demands of Attitude Measures in Surveys. *Applied Cognitive Psychology* 5(3) : 213-236.
- Lignier W (2008) La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses* 73 (4) : 20-36.
- Lignier W and Pagis J (2017) *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.
- Mauger G (1991) Enquêter en milieu Populaire. *Genèses* 6 : 125-143.
- Mauger G and Pouly M (2019) Enquêter en milieu populaire : Une étude des échanges symboliques entre classes sociales. *Sociologie* 10(1) : 37-54.
- Mercklé P and Octobre S (2015) Les enquêtés mentent-ils? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents. *Revue française de sociologie* 56 (3) : 561-591.
- Montmasson-Michel F (2016) Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 156 (2) : 57-76.
- Peugny C (2013) *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris : Seuil.
- Poole D and Lamb M (1998) *Investigative Interviews of Children, a Guide for Helping Professionals*. Washington : American Psychological Association.
- Rayou P (1999) *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Puf.

- Rouyer V, Constans S, Ponce C and Lucenet J (2020), Etudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de Méthodologie Sociologique* 146 : 125-144.
- Régnier-Loilier A (2014) Incohérence du nombre d'enfants déclarés entre les vagues de l'enquête française. *Generations and Gender Survey. Population* 69(2) : 167-190.
- Schuman H and Presser S (1996), *Questions And Answers In Attitude Surveys. Experiments On Question Form, Wording And Context*. New York : Academic Press.
- Throssell K (2015) *Child and Nation; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*. Brussels : P.I.E. Peter Lang.
- Throssell K (2018) In the Mouths of Babes : A Discussion of the Use of Semidirective Projective Interviews with Children. *Bulletin of sociological methodology*, 137-138 : 25-44.
- Vaillancourt PM (1973) Stability of Children's Survey Responses. *Public Opinion Quarterly* 37 : 373-387.
- Van Deth JW, Abendschön S and Vollmar M (2011) Children and Politics : An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology* 32 : 147-173.
- Westcott H and Littleton K (2005) Exploring Meaning in Interviews with Children. In : Greene S and Hogan D (eds.) *Researching Children's Experience*. London : Sage : 142-157.
- Zarca B (1999) Le sens social des enfants. *Education et sociétés* 25(1) : 67-102.