



Sociétés et jeunesses en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

18 | Printemps 2017

Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques

Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance

Psychological challenges about research tools used with child in protection

Desafíos psicológicos de los soportes utilizados en la investigación con niños acogidos por la protección de la infancia

Séverine Euillet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8287>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Séverine Euillet, « Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8287>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance

Psychological challenges about research tools used with child in protection
Desafíos psicológicos de los soportes utilizados en la investigación con niños acogidos por la protección de la infancia

Séverine Euillet

- 1 À destination de chercheurs novices ou expérimentés, les manuels méthodologiques de recherche en sciences humaines et sociales sont nombreux notamment en rapport avec les diverses méthodes de recueil ou d'analyse de données (Albarelo, 1999 ; Fenneteau, 2007 ; Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1997 ; Marmoz, 2001). Toutefois, le questionnement de la posture du chercheur et des processus relationnels en jeu est l'œuvre d'une littérature bien plus réduite notamment par l'adaptation spécifique à réaliser, selon les champs disciplinaires, les thématiques ou les populations de recherche. En effet, les balises jalonnant ce questionnement sont à construire et à faire évoluer à la croisée de problématiques et de préoccupations éthiques fondamentales. Le chercheur est amené à analyser, critiquer et inventer sa propre posture, à l'aide de lieux et d'espaces collectifs de réflexions, de partages et d'expériences, mais aussi en ayant recours à des compétences et des cadres de références multiples. Pour la conduite de recherche recueillant le point de vue d'enfants accueillis dans le cadre de la protection de l'enfance, ils sont liés à la fois :
- À la recherche, en termes d'approche disciplinaire (connaissances et ancrages théoriques), scientifique (méthodologie, population, analyse des résultats) mais aussi thématique (poursuite d'objectifs, curiosité pour une question) ;
 - Au travail social, au regard de l'expertise de ce champ en termes de connaissances des publics, des situations, des contextes de vie ;

- À la clinique, par les ressources disponibles à propos de la dimension relationnelle, de la pratique d'entretiens, de l'impact thérapeutique de la parole, de l'accueil du vécu de l'autre.
- 2 La recherche qualitative en sciences humaines et sociales est amenée à se construire de façon circulaire incluant la rencontre avec l'Autre, ici l'enfant qui va accueillir un protocole de recherche et un chercheur. Cette rencontre d'une apparente simplicité, nécessite d'être réfléchie et anticipée. Des choix méthodologiques pratiques seront réalisés en amont mais confirmés seulement à l'épreuve subjective de ce moment de rencontre. Voilà un des points de similitude avec une conception de l'éthique naissant exclusivement dans l'action, car c'est dans l'acte que l'intention risque l'échec (Bouquet, 2006), l'éthique étant à la fois une philosophie de l'action et un questionnement critique permanent sur sa pratique. Cette pensée s'avère d'autant plus pertinente que les modalités subjectives de recueil de données représentent également des données contextuelles d'analyse, indispensables à l'interprétation des processus étudiés, dans leur globalité ou leur spécificité. Sans catégoriser les enfants protégés comme développant des processus spécifiques, il paraît primordial, dans une démarche éthique, de disposer d'un certain nombre de connaissances sur le développement des enfants avant de mettre en place une méthodologie de recueil auprès des enfants connaissant une situation et un parcours bien particulier comme le fait d'être séparés de ses parents et accueillis dans un autre lieu de vie dans le cadre d'une mesure de protection. En effet, la singularité de ce public doit être au cœur des réflexions scientifiques et éthiques à l'œuvre tout au long de l'élaboration du protocole de recherche. Par leur importance tant dans la démarche de recherche que pour l'enfant, la focale est ici mise sur la présentation de la recherche à l'enfant, le contexte de la rencontre avec l'enfant et le choix des outils visant à recueillir la parole de l'enfant.

La présentation de la démarche de recherche

- 3 Alors que la présentation de la recherche peut paraître une formalité, cette étape fondamentale soulève plusieurs questionnements tant chez le chercheur que chez l'enfant notamment autour des attentes réciproques, au-delà du caractère informatif du discours échangé. En effet, cette étape-là s'avère décisive dans la dynamique relationnelle de la rencontre.

L'accord de participation à la recherche : une dimension affective non négligeable

- 4 Comment l'accord des mineurs concernés est-il obtenu ? Solliciter la participation de l'enfant et lui demander son accord amènent à s'interroger sur la formulation de la demande, sur les façons d'accueillir cette demande et sur les différentes conséquences de la réponse fournie.
- 5 Dans ce contexte l'enfant, le jeune n'est pas en demande mais reçoit une sollicitation dont, en apparence, il a le choix et/ou le pouvoir d'y donner suite ou non. Les informations qui lui sont transmises à propos des objectifs de la recherche et de la façon dont il pourra prendre part à l'ensemble sont entendues à travers le filtre de ses représentations de ce qu'est la recherche et un chercheur-adulte ou un adulte-chercheur. La prise de décision de l'enfant s'appuiera en partie sur les intérêts qui y sont associés,

sur les attentes qu'il estime lui être destinées et sa façon de les négocier. Ces phénomènes sont amplifiés lorsque la recherche est présentée par un autre acteur que le chercheur, notamment un travailleur social en protection de l'enfance, disposant lui-même de ses propres représentations, transmises également à l'enfant. Dans ce cadre-là, l'enfant peut potentiellement percevoir à la fois les attentes du chercheur envers lui mais aussi celles de l'intermédiaire lui présentant la recherche. La pression affective induite par les attentes (conjuguées au pouvoir que cela octroie à l'enfant) est bien connue des psychologues mais peut se révéler d'autant plus puissante dans un espace relationnel déjà construit sur le don-contre-don, la relation d'aide. Cette posture peut être délicate à tenir pour le travailleur social dans cette fonction d'intermédiaire.

- 6 L'enfant, une fois sollicité, nourrit des attentes autour de cette recherche, souvent colorées de fantasmes, d'imaginaires reliés à sa propre réalité. L'enfant octroyant au chercheur un pouvoir de décision et/ou de changement par rapport à sa situation particulière. La déception, l'énerverment, le regret sont alors des sentiments négatifs observables chez le jeune accueilli à la suite de sa participation à la recherche. Une vigilance importante doit être portée à ces mouvements par les adultes prenant soin de l'enfant, informés par le chercheur de cette réaction potentielle qu'ils auront à accueillir et à amortir. La prévisibilité des réactions de l'enfant est plus ou moins possible selon le degré de connaissance de l'enfant et de sa situation avant la sollicitation de sa participation et la rencontre avec le chercheur.

Quelle connaissance de l'enfant avant la rencontre ?

- 7 De quelles informations dispose le chercheur en amont pour anticiper les réactions perceptibles et inconscientes de l'enfant ? Identifier, repérer les connaissances nécessaires/indispensables au chercheur avant de rencontrer l'enfant s'avère crucial. Cette sélection peut se faire à l'aune des objectifs de la recherche mais aussi de l'anticipation des effets de certaines thématiques abordées. En effet, connaître la régularité des rencontres entre l'enfant et son ou ses parents peut constituer une information importante pour protéger l'enfant de certaines questions déconnectées de sa singularité. Par exemple, lors d'un entretien pour compléter oralement un questionnaire sur l'attachement qui mobilisait la relation à la mère, un petit garçon de 10 ans a répondu « elle ne mérite pas que je réponde à des questions la concernant ». Le refus d'évocation, de nomination de la mère, d'autant plus dans la perspective de mentionner le lien l'unissant à elle est à la hauteur de la protection dont il a besoin pour faire face à de multiples craintes psychiques et pour maintenir un équilibre qu'il s'efforce de trouver. Alors, cette réaction aurait-elle pu être évitée si le chercheur avait eu connaissance d'un vécu relationnel aussi marqué ? De façon plus générale, jusqu'où est-il nécessaire d'anticiper et d'empêcher de telles expressions émotionnelles de l'enfant dans le cadre d'une recherche ?
- 8 La tension entre connaître l'enfant en amont et le découvrir le jour de la rencontre s'exprime fortement dès lors qu'inévitablement des effets sur l'enfant, quoique de natures différentes, sont perceptibles. Un levier potentiel tiendrait dans une nouvelle question : comment le chercheur indique-t-il à l'enfant ce qu'il sait de lui ? En effet, les informations relatives à l'enfant détenues par le chercheur s'invitent régulièrement lors de l'échange et influencent la teneur de la rencontre. L'enfant peut facilement déduire que le chercheur a des informations à son sujet, obtenues par ailleurs. Reste à savoir la

façon dont le chercheur les maîtrise, puis analyse leur impact potentiel sur le point de vue recueilli.

- 9 Cet aspect-là vient également convoquer la dimension partenariale de la recherche dans le sens où, la communication avec les adultes de référence autour de l'enfant participe à cet ensemble de représentations et d'attentes. Dans la mise en place de la recherche, les professionnels garants de l'enfant vont généralement proposer, imposer un niveau d'informations jugées utiles, selon leur perception des objectifs de la recherche. C'est ainsi, que le niveau de connaissance, d'information des adultes, professionnels à propos de la recherche influence également l'image véhiculée de l'enfant et de sa famille qui imprègne le chercheur. Cela est d'autant plus marqué dans les protocoles où le point de vue des différents acteurs familiaux ou professionnels impliqués auprès de l'enfant est recueilli. Au-delà de ce qui relève du secret professionnel et de la protection de l'enfant, la dimension éthique relative à la connaissance de l'autre à partir d'un discours sur cet autre est ici centrale pour le chercheur (Meirieu, 1991). Parce que dépositaire d'une congruence d'informations personnelles et subjectives, et impliqué dans divers contrats relationnels, il devient de fait, responsable de l'image qu'il renvoie à l'enfant de lui-même lors de la rencontre. Cette garantie de contenir, de garder confidentiel le point de vue recueilli est vérifiée par les différents acteurs tout au long du processus de recherche. En effet, le devenir du discours, du point de vue recueilli constitue une préoccupation pour tous, et ce, dès la présentation de la recherche.

Une préoccupation majeure : que va devenir la parole de l'enfant ?

- 10 Que va devenir ce que l'enfant adresse au chercheur ? Quel usage et quelle utilisation de ce qui a été transmis au chercheur ? Au-delà de la considération éthique incontournable à propos de la confidentialité et de l'anonymat, il s'agit d'une réelle préoccupation pour ces enfants qui ont aussi pu expérimenter l'effet de leurs dires.
- 11 Une étape d'une mesure de protection judiciaire en France illustre l'ambiguïté potentielle du devenir du discours de l'enfant : l'audience devant le juge des enfants. À ce moment-là, l'enfant peut exprimer son point de vue, son avis par exemple sur le retour en famille, ou sur les modalités de rencontre avec ses parents. Le juge prend ensuite une décision, pouvant correspondre à ce que l'enfant avait énoncé. Certains enfants n'intègrent pas la part décisionnaire du juge à partir de l'audition de l'ensemble des protagonistes, et pensent que le juge met en acte leurs propres dires. Cela peut générer un sentiment de toute-puissance sur la modification de la réalité ou alors à l'extrême, une angoisse profonde du devenir de la parole, pouvant réduire l'enfant au silence, envers le chercheur et envers les adultes plus généralement. Cette illustration met en exergue l'absolue nécessité du travail de mise en sens du temps de prise de parole, un droit dont ne bénéficient pas toujours les enfants protégés, à la quête d'espace d'expression et de reconnaissance de leur propre individualité (Payet, Giuliani & Laforgue, 2008). Comment le chercheur prend la mesure de ce vécu subjectif du devenir de la parole et élabore son « intervention » en fonction ? Selon l'âge et le parcours, les enfants sont tout à fait en mesure de rendre compte eux-mêmes de ce rapport à la parole, « aux dires », et ce d'autant plus une fois la recherche terminée. C'est en effet, dans l'après-coup, dans l'analyse *a posteriori* que cette réflexivité émerge chez l'enfant mais aussi chez le chercheur. Quel espace et quel temps (physique et psychique) le chercheur propose-t-il à l'enfant pour transmettre son vécu de la recherche ? Le chercheur a-t-il également à sa

disposition des lieux, des moments de régulation à propos de sa posture vis-à-vis de l'enfant ?

- 12 Une fois la recherche installée, amorcée auprès des enfants, des éléments de contexte sur les modalités de rencontre sont à considérer.

Le contexte de la rencontre entre le chercheur et l'enfant

- 13 Dans la continuité de la démarche proposée ici, le rapport à l'altérité (Gavarini, 2006) devient fondamental, chacun des protagonistes se présentant à l'autre, et dans le lien à l'autre, avec l'incertitude et l'imprévisibilité inhérentes à la rencontre.

Une rencontre avant tout relationnelle, le rapport à l'autre en questions

- 14 Selon la théorie de l'attachement, le rapport à l'autre est coloré par les expériences relationnelles affectives précoces participant à la construction de modèles opératoires appelés « Modèle Interne Opérant (MIO) » (Bowlby, 1978). Ils sont formés à partir des représentations mentales de soi, de l'autre et du monde, elles-mêmes issues des échanges avec l'entourage familial (Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola & Bachman, 1997). Ces modèles de relations, une fois mis en place, aident l'enfant à comprendre et à interpréter les comportements, les attitudes de son entourage et à explorer le monde (Schoffield & Beek, 2014). C'est ainsi qu'ils sont activés dès lors qu'une situation est estimée alarmante, compromettante pour la sécurité affective, telle que peut l'être la rencontre avec un chercheur inconnu aux intentions non, peu ou mal comprises. Il ne s'agit pas de présenter tous les enfants accueillis comme manifestant des troubles de l'attachement (Bonneville-Baruchel, 2015), mais la situation de rencontre, d'échange avec un chercheur peut activer le système d'attachement de l'enfant qui va alors manifester certains comportements de recherche de sécurité, de façon différenciée selon la sécurité interne de l'enfant mais aussi le contexte de la rencontre. Ainsi, les enfants les plus jeunes pourront avoir besoin de savoir où se trouve leur figure d'attachement pendant la rencontre, et comment la solliciter, ou de disposer de repères matériels sécurisants. De même, dans la continuité de la théorie de l'attachement, la narrativité, le discours de l'enfant constitue un support à l'élaboration et la réflexivité mobilisant le système d'attachement de l'enfant, et potentiellement les différentes angoisses, notamment d'abandon ou du lien (Golse et Missonnier, 2005).
- 15 De plus, un élément de contexte est à considérer avec différentes implications sur le rapport au chercheur, à savoir le fait que le dispositif d'accueil et d'accompagnement des enfants en protection de l'enfance est fait de nombreux professionnels aux fonctions et objectifs multiples. Ces enfants sont donc amenés à rencontrer beaucoup d'adultes que ce soit de façon ponctuelle ou régulière, dans leurs différents contextes de vie, en situation individuelle ou groupale, avec ou sans support. Ainsi, différentes stratégies défensives peuvent être élaborées telles que l'indifférence, la méfiance, l'opposition, le repli ou encore la désinhibition sociale, face à l'adulte quel qu'il soit. Dans cet univers où la confiance en l'autre peut être entachée, l'adulte inconnu constitue un élément extérieur, source de curiosité ou d'indifférence, d'attentes irréalistes ou de méfiance

infranchissable. À titre d'exemple, plusieurs observations cliniques ont relevé les nombreuses projections dans lesquelles est impliqué l'enfant protégé. Selon les contextes et selon les adultes avec qui il est en relation, il est tantôt perçu comme l'enfant victime, comme l'enfant bourreau, comme l'enfant décevant après avoir été idéalisé. Ces projections concomitantes et emplies de paradoxes, participent au développement d'un idéal du moi plus ou moins harmonieux voire d'un « faux-self » (Bonneville-Baruchel, 2015). Emmanuelle Bonneville-Baruchel (2015) évoque, pour des enfants aux troubles relationnels précoces, le recours à des identifications adhésives, à une séduction narcissique ou à un multiclivage de la personnalité, autant de processus altérant la relation à l'autre. Dans quelle mesure cette situation particulière avec un Autre étranger offre l'opportunité à l'enfant de mobiliser cette idéalisation de lui-même, narcissiquement bénéfique ou le confronter à la frustration de cet impossible « être idéal » ? C'est ainsi que certains enfants entrent en relation en total miroir avec ce qu'ils estiment de ce que l'adulte attend d'eux. Ce processus est particulièrement à l'œuvre chez des enfants qui ont connu plusieurs lieux de placement et qui présentent des troubles de l'attachement. Ces éléments amènent le chercheur à réfléchir une nouvelle fois à ses propres images et représentations de l'enfant protégé mais aussi émotions et sentiments qui le traversent aux différents temps de la recherche.

Le lieu de la rencontre, un choix délicat

- 16 Le territoire et l'espace mobilisent de fortes représentations chez l'enfant accueilli, en termes d'espace protégé (voire sacralisé) et d'espace exposant (voire dangereux). Cette dialectique est au fondement même de la mesure d'accueil : la protection de l'enfant en danger ou en risque de danger se fait par un changement de contexte de vie incluant le lieu de vie de l'enfant lorsqu'il est accueilli en famille d'accueil ou en lieu collectif¹. Le rapport à l'habitat n'est donc pas insignifiant chez l'enfant accueilli, autour de la possession de lieu de sécurité, et/ou d'appartenance. Le sentiment d'intrusion peut être ressenti par les jeunes selon le lieu où peut se dérouler la rencontre avec le chercheur. Pour certains jeunes, la maison de la famille d'accueil est à protéger de toute intrusion extérieure. De même, les locaux départementaux (territoriaux) de l'Aide Sociale à l'Enfance ne sont pas vierges de représentations, de vécus même s'ils peuvent sembler neutres. Au lieu est associé un niveau de confidentialité, de tranquillité, de sécurité comme plus ou moins propice à l'élaboration d'un climat de confiance. Lors d'une recherche réalisée auprès de jeunes accueillis en centre d'hébergement dépendant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse², un entretien de recherche a été organisé dans une petite salle excentrée du bureau des éducateurs et des chambres, au fond d'un couloir. Le discours du jeune était fractionné de silences impromptus dont la cause n'est apparue claire qu'à la fin de l'entretien au moment de la découverte de l'emplacement de la photocopieuse, située juste à côté de la salle où se trouvaient le jeune et le chercheur. Les professionnels ayant recours à ses services passaient donc devant la porte, et le long de la salle d'entretien, dont le jeune devait discerner les bruits de pas. Cet élément extérieur n'a pas été maîtrisé par le chercheur non familier des lieux et de leurs usages.

Un moment dans l'histoire de l'enfant

- 17 La rencontre avec l'enfant s'inscrit dans une temporalité quotidienne et dans un parcours individuel d'accueil. Elle vient faire irruption dans le quotidien de l'enfant, plus ou moins

routinier. Comment réfléchir son organisation afin qu'elle s'insère avec le plus de fluidité dans l'emploi du temps de l'enfant et ne pas compromettre son rythme habituel ? Cela nécessite des échanges et une communication avec les adultes prenant soin de l'enfant et pouvant renseigner sur les habitudes et le degré d'acceptation de « l'imprévu relatif ». Certains enfants refusant de participer à l'entretien, dont la date, l'horaire et le lieu avaient été fixés avec l'assistant familial au moment où l'enfant se rend habituellement à son activité sportive extra-scolaire.

- 18 Cette rencontre constitue aussi un moment dans l'histoire de l'enfant. Lors d'une recherche longitudinale³, des enfants accueillis ont été rencontrés à 6 ans d'intervalle, alors qu'ils étaient âgés de trois ans dans un premier temps et de neuf ans dans un deuxième. Un effet inattendu de l'approche longitudinale fut l'angoisse de certains enfants de ne pas se souvenir de la première rencontre. Le chercheur, en plus de devenir un lien avec le passé (plus ou moins souhaité) pouvait être le marqueur d'oublis, de souvenirs enfouis dont l'enfant n'a pas de trace et après lesquels il court, et ce, d'autant plus pour les enfants ayant connu plusieurs changements de lieux d'accueil dans leur parcours (Potin, 2009).

Une rencontre valorisante

- 19 Le chercheur est aussi porteur d'un désir de rencontre et de connaissance vis-à-vis de l'enfant. Ce désir pour l'autre est aussi fondamental pour l'enfant protégé, alors reconnu comme singulier, important aux yeux d'une personne extérieure. D'autant plus que le chercheur représente le monde social, la société, un vecteur de transmission et de changement par la diffusion qu'il va faire de la recherche. Voici le témoignage d'une adolescente de 16 ans à propos de la façon dont elle a vécu un entretien où son point de vue était recueilli à propos de la santé des enfants protégés :

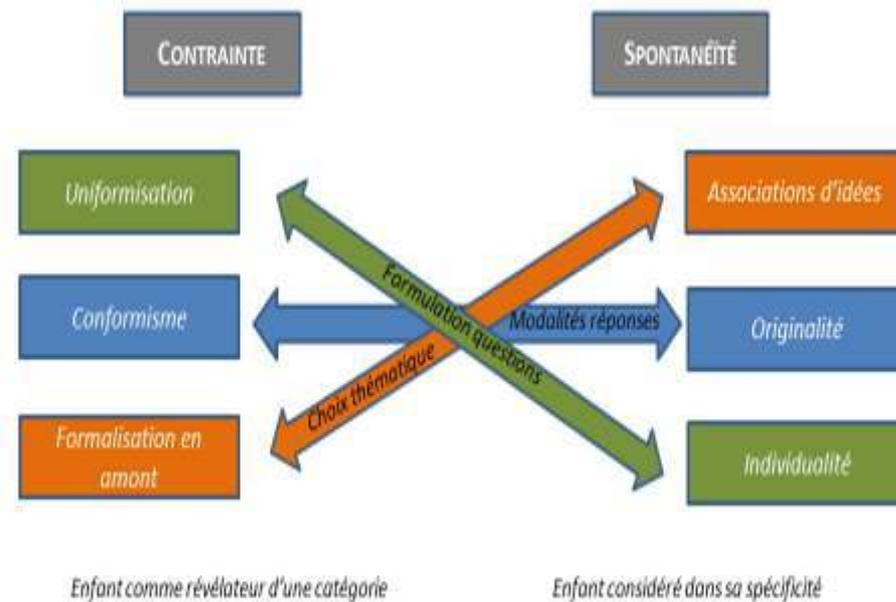
« Enfin on pense à nous. Ça fait plaisir, surtout de se dire que c'est moi qui réponds aux questions, qui est en tête, à la place des autres, en gros, je suis leur porte-parole. [...]. Là je me sens importante, on m'a interviewé pour répondre à certaines questions, j'ai répondu, voilà, de façon sincère. Comme ça on peut dire, les enfants placés, enfin certains, ressentent, ça et ça. Il n'y a pas que des enfants qui vivent avec leurs parents. Ça fait du bien de se dire ça, en général ce ne sont que des enfants qui vivent avec leurs parents, qui ont si et qui ont, et nous on se sent délaissés par la société, mais là je me dis que je suis importante dans la société et que j'ai fait quelque chose de bien. [...]. Au moins, on a le droit à la parole, et pas juste à prendre ce qu'on nous donne, on a le droit de donner notre point de vue ».

- 20 Les dimensions identitaires et sociales de la participation à une recherche sont clairement énoncées par cette adolescente. Donner son point de vue, en sachant qu'il aura une utilité et une résonance, au-delà du temps de l'échange, et une fonction de représentation d'un groupe social, renforce le sentiment d'appartenance à ce dernier. Une existence et une visibilité sociale revendiquées autour de la difficile conjugaison entre le semblable et le différent exacerbée à l'adolescence. Ainsi, sont de nouveau mis à jour, les aspects spécifiques relatifs à la situation de ces enfants et le souhait d'être reconnus comme tout le monde. Le chercheur participe activement à cette inscription sociale des enfants protégés, ne serait-ce que par son activité scientifique.

Le choix des supports entre contrainte et spontanéité

- 21 Comment recueillir le discours / le point de vue des jeunes /enfants protégés dans le cadre de la recherche ? Au-delà du choix entre le recours à un questionnaire ou à la conduite d'un entretien (chacun pouvant prendre des formes extrêmement variées), il s'agit de nourrir une réflexion éthique plus globale sur la construction d'une posture méthodologique qualitative auprès d'enfants potentiellement en situation de vulnérabilité (Puyuelo, 2014). L'enjeu pour le chercheur est alors de situer les raisons, les réflexions à partir desquelles le curseur sera placé sur un continuum entre « contrainte et spontanéité », et de repérer l'éventail des conséquences induites. La contrainte recouvrant ici une démarche où le jeune est invité à rendre compte de son expérience à partir de supports élaborés à l'avance par le chercheur, un support identique pour tous les participants dont le cadre ne peut être modifié, que ce soit en termes de contenus formulés ou de conditions de passation. Graduellement, l'autre extrémité de ce continuum propose une démarche caractérisée par la spontanéité où un espace-temps important est accordé à la spécificité, l'originalité de ce que le sujet transmet à propos de son vécu ou de son point de vue.
- 22 Ce continuum se décline autour de trois axes mobilisés dans toute méthodologie de recueil de discours. Le premier concerne les types de questions adressées à l'enfant, au jeune. Sur cet axe, l'enjeu se situe autour d'un continuum allant de l'uniformisation à l'individualité. Dans quelle mesure la convocation de l'individualité est-elle potentiellement un espace inespéré d'expression d'un point de vue inédit ou une source d'angoisse pour l'enfant ? Le second axe, en partie lié, concerne les modalités de réponses offertes, allant du conformisme à l'originalité. L'expression du processus bien connu de désirabilité sociale s'analyse ici au regard notamment des troubles relationnels précoces avec lesquels les enfants accueillis peuvent être aux prises. Comment positionner le curseur entre des réponses déjà établies et un espace où l'originalité peut s'exprimer ? Enfin, le dernier axe concerne le choix de la thématique en amont et pendant la rencontre, entre un cadre formalisé et une liberté d'associations d'idées. Quelle place est accordée à l'imprévu amené par l'enfant et quels en sont les enjeux selon la teneur ?

Figure 1. Modèle tri-axique de conception des supports de recueil de discours d'enfants protégés



Source : Euillet, 2016

La présence/formulation des questions : entre uniformisation et individualité

- 23 Le choix de la population, de l'échantillon d'une recherche est réalisé à partir de critères sociodémographiques, conjoncturels ou fonctionnels repérés dans la littérature et de contraintes de faisabilités sociales. Au moment des passations, cet argumentaire prend une toute autre résonance lorsqu'il est destiné à expliquer aux personnes rencontrées les raisons spécifiques qui les concernent directement et qui se demandent légitimement « pourquoi m'avoir sollicité en particulier ? ».
- 24 L'uniformisation des questions peut avoir un effet de ré-assurance renvoyant l'estime de pouvoir répondre aux mêmes questions que « tout le monde ». Un des enjeux est de parvenir tout de même à convoquer l'individualité de la personne dont le discours est souhaité authentique et non normé, en évitant le sentiment d'interchangeabilité « un anonyme parmi d'autres ». Ainsi, la visée comparative renvoie à une préoccupation majeure de rapport à la normalité et à la majorité : « suis-je différent des autres ? Suis-je normal ? ». Le processus de conformisme social comme conçu par Muchielli (1994) prend un sens particulier pour les enfants concernés par la protection de l'enfance. Ces derniers peuvent souffrir de certaines discriminations sociales au regard de leur situation, de sentiment d'être différents, d'être vus et considérés différemment des autres enfants (Potin, 2012). Ce processus est bien plus prononcé que le questionnement développemental autour du semblable et du différent est constitutif de l'identité (Wallon, 1954). De même la tendance à l'acquiescement ou la logorrhée intarissable de certains jeunes doivent nous amener à une vigilance à propos du degré d'ouverture des questions.

- 25 Au-delà du questionnement autour de la directivité ou la non-directivité d'un entretien (Blanchet, 1985), la formulation de questions mérite une attention particulière notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser des outils, psychologiques standardisés par exemple. La problématique générale de l'adaptation d'outils reconnus pour leur validité, fiabilité scientifique pour mesurer et analyser certains processus peuvent s'avérer tout à fait inadaptés aux enfants accueillis, notamment par rapport aux termes employés mais aussi aux références familiales qui les sous-tendent. Cet écueil amène à une réflexion plus globale autour de la méconnaissance de processus psychologiques dans des populations spécifiques du fait même du manque d'outils. Par exemple, dans un outil couramment utilisé en clinique pour repérer les manifestations dépressives, une question est formulée ainsi « je n'abandonne jamais ». L'utilisation du terme abandon (et donc la mobilisation de son champ sémantique et signifiant), même dans un sens second, comporte une résonance affective particulière pour ces enfants, pouvant altérer profondément la compréhension de la question et en conséquence la réponse fournie. Derrière leur définition apparente, conventionnelle et académique, les mots ont leurs limites pour exprimer, rendre compte de la réalité de ses enfants qu'elle soit fantasmée, déformée, refusée, subie ou agie, comprise, signifiante ou structurante.
- 26 Au regard du risque d'incompréhension ou de mauvaise compréhension des mots par les enfants et du niveau de développement de leur langage, parfois le choix de supports ludiques (jouets ou dessins) apparaît pertinent. Face à cette apparente facilité, des enjeux majeurs sont à repérer. En effet, le jeu et le dessin, activités pensées comme spontanées et appréciées des enfants, représentent avant tout un espace-temps projectif et sont un signe développemental de l'activité symbolique de l'enfant (Piaget, 1945 ; Malrieu, 1967 ; Joly, 2003). Ainsi, leur recours, dans le cadre d'une recherche, peut viser différents objectifs : constituent-ils un outil de recueil pour mesurer un processus spécifique dans un cadre bien particulier ou représentent-ils un moyen d'entrer en relation pour permettre la mise en place d'un autre protocole ?
- 27 Ces deux perspectives induisent des différences notables au niveau de la posture du chercheur, de l'information de l'enfant et de la façon dont ce dernier va investir « l'objet/support ». Le risque majeur qui guette le chercheur est le non-choix, lorsque les fins ne sont pas définies en amont, tout en se préservant la possibilité d'en faire une source d'analyse. L'analyse de l'activité symbolique non cadrée et non explicitée à l'enfant reflèterait la conception selon laquelle elle se montrerait *in fine* révélatrice de processus « cachés » décryptés à l'insu de l'enfant. La préservation de la spontanéité de l'enfant ne peut se faire au prix de la « tromperie » voire de la séduction, où l'adulte-chercheur se présente comme « celui avec qui on s'amuse » alors qu'il recueille des informations subrepticement. La passation peut représenter un moment de partage de plaisir, à condition que l'enfant soit en mesure de repérer si le temps d'utilisation du support fait partie du protocole ou pas. Jusqu'où la relation avec le chercheur est-elle dans le cadre de sa fonction et donc des objectifs poursuivis ? Change-t-il de posture au cours de la « rencontre », de quelle façon, avec quelle visibilité et compréhension par les personnes extérieures ? Ces questionnements rejoignent ceux relatifs à l'honnêteté relationnelle avec l'enfant dans toute perspective thérapeutique (Chiland, 2013). Toutefois, la délimitation, l'information de l'enfant par rapport à l'objectif du support n'est pas aisée, notamment lorsque le recueil se fait à l'aide d'une activité ludique. Prenons l'exemple des histoires d'attachement à compléter (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990), un protocole éprouvé pour atteindre les représentations d'attachement des enfants à l'aide d'amorces

d'histoires mises en scène avec des petites figurines. L'introduction au protocole prévoit un temps de jeu libre, expliqué à l'enfant afin qu'il intériorise et manie les différents personnages et objets. Il est difficile par la suite pour certains enfants de comprendre l'introduction de règles du jeu avec les mêmes objets, dans le cadre d'un protocole dont les consignes demandent à être suivies précisément. Au-delà de l'aspect formel que cela octroie, l'enfant doit pouvoir anticiper le déroulé du protocole avec ses différentes étapes, pour s'y préparer, d'autant plus qu'il peut avoir à faire face à des mises en situations potentiellement frustrantes ou angoissantes. Le recours au dessin ou au jeu dans une dynamique thérapeutique répond à des critères de passation et d'analyse importants nécessitant une formation spécifique (par exemple le dessin du bonhomme, Royer, 2011). Ainsi, le support ludique n'échappe pas aux questionnements méthodologiques et éthiques dans le cadre de la recherche.

Les modalités de réponses : « entre conformisme et originalité »

- 28 Dans la continuité des réflexions liées à la formulation des questions adressées, les différentes modalités de réponse peuvent venir mobiliser d'autres processus chez la personne devant répondre. La présence de plusieurs réponses possibles, déjà rédigées, peut revêtir un effet rassurant dans le sens où le risque de fournir une mauvaise réponse est réduit. Dans ce cas de figure, le risque de non-concordance, en plus de réduction de la pensée du sujet, est élevé, lorsque les réponses potentielles et inévitablement restreintes ne rendent pas compte de ce qu'il souhaite transmettre.
- 29 Par ailleurs, la liberté de réponse originale et personnelle nécessite une compréhension des attentes en termes de type de réponse (développée ou non) et de contenu. Il n'est pas rare qu'un mineur réponde de façon très succincte par oui ou par non à une question appelant à un plus large développement. Cet espace de réponse peut venir convoquer le mineur dans sa singularité, dans son autonomie de pensée, processus plus ou moins matures et/ou « empêchés » psychiquement. Éviter une question perçue comme dérangeante demande à faire appel à certaines ressources psychiques et relationnelles chez le jeune, comment prévoir des possibilités d'échappatoires facilement saisissables par le mineur ?
- 30 L'effet bonne réponse, l'activation de la désirabilité sociale, le collage aux attentes perçues sont des processus à mettre en perspective avec les problématiques relationnelles et identitaires de certains enfants accueillis, telles qu'évoquées plus haut.
- 31 Cet espace-temps de rencontre avec le chercheur devient parfois propice à la confiance. Se confier, livrer de soi à autrui, au-delà d'un effet libérateur et/ou liquidateur est souvent associé à un sentiment de perte, de dépossession de ce qui a été énoncé, à une culpabilité d'avoir livré, à une angoisse en lien avec les conséquences notamment au niveau identitaire, image que l'autre développe de soi. Puis, l'enfant ayant déjà perdu ce contenu, peut ne plus le livrer à nouveau, or ce contenu aurait pu être destiné à un professionnel qui en aurait fait un tout autre usage. Ainsi, comment le chercheur accueille-t-il ces confidences, comment canalise-t-il le discours, comment accepte-il ou décline-t-il l'invitation de l'enfant de parler d'autres sujets, et jusqu'où s'autorise-t-il à investiguer certaines thématiques à forte connotation émotionnelle ?

Les thématiques évoquées : « entre cadre thématique et liberté d'associations d'idées »

- 32 Certes, le point de départ d'une étude se situe dans les questionnements du chercheur, qui ont pu émerger d'observations, de lectures, de pratiques, de constats antérieurs, mais comment s'opère le choix d'aborder certaines thématiques de façon anticipée puis au fil de l'échange ?
- 33 Évoquer certains sujets en particulier peut représenter une prise de risque ou faire émerger des émotions liées non maîtrisables, par manque de distance symbolique liée au langage, notamment. Les thématiques telles que le parcours de vie, l'histoire familiale, la conception de la famille, ou encore les projets pour l'avenir en sont les principales illustrations. Toutefois, ces thématiques ne peuvent pas rester vierges du point de vue de l'enfant principal concerné, alors, comment choisir le support le plus approprié pour aborder ces sujets tout en s'assurant que l'enfant n'en soit pas profondément atteint ?
- 34 La famille est une thématique souvent investiguée quelles que soient les approches méthodologiques et théoriques. Dans le cadre de la protection de l'enfance, une question première et primaire est de savoir ce que la famille représente pour l'enfant, tant symboliquement qu'en termes de configuration. Qui l'enfant considère comme sa famille ?
- 35 La mise en mot de cette famille ou de ces familles ou de ces non-familles vient faire exister dans l'absent, rendre présent ce qui ne l'est pas, plus ou aurait pu être. Narrer la famille, se situer en son sein questionne l'identité familiale, l'appartenance familiale de l'enfant et potentiellement un besoin non assouvi. La plupart de ces enfants vivent dans l'instant avec la crainte d'un abandon ou d'une rupture compensée par une demande d'intégration exagérée ou rejetée. L'accueil peut donner réalité aux angoisses de perte de l'enfant et de ses parents et également participer à la mise en place de processus relationnels réactionnels/adaptatifs. Par exemple, un certain imaginaire de l'accueil repose sur un clivage bon/mauvais, à l'égard duquel l'enfant aurait à choisir entre « toute-dévotion » et « contre-dévotion » (Roman, 2003). La fréquente mise à mal de l'accueil en famille à la pré-adolescence témoignerait d'une conflictualisation impossible du paradoxe famille/non-famille, et des images qui y sont associées, dans la mesure où la seule issue serait, pour l'adolescent, de choisir entre les deux polarités familiales à sa disposition. De plus, l'enfant ne percevra pas les personnes qui prennent soin de lui tels qu'elles se présentent à lui mais à travers les images qu'il a conservées de ses propres parents car le lien que l'enfant a avec ses parents peut être idéalisé et intouchable (Jaoul, 2004 ; Berger, 1997). L'enfant avec ses deux familles, dans un réseau de parentalité (Neyrand, 2011), avec ses multiples liens affectifs reconstituent finalement sa propre constellation familiale à partir de signifiants faisant sens pour lui. Par exemple, lors d'un entretien, une petite fille âgée de 10 ans, en évoquant son quotidien mais aussi sa scolarité et ses loisirs nommait ce que faisait, lui disait, sa « tatie », et ce, à différentes périodes de sa vie. Ce n'est qu'en reconstituant le puzzle de son parcours au fil de l'échange, que sont apparus plusieurs changements de famille d'accueil. Ainsi, il a été impossible pour le chercheur de savoir de quelle assistante familiale il s'agissait tout au long de l'échange. Toutefois, cette appellation avait un réel sens pour la petite fille qui la différenciait bien des autres adultes référents pour elle.

- 36 Bruno Mounier (2009), dans son travail clinique, a observé un rapport particulier que les enfants protégés entretenaient avec leur histoire, à la fois sous forme de résistance mais aussi de ruminations douloureuses. Il interprète cette difficulté à évoquer, narrer son histoire (notamment dans sa dimension familiale) comme étant en lien avec un sentiment d'en être dépossédé à la fois parce qu'ils ont été passifs, ont subi des décisions, des actes d'adultes mais aussi parce qu'ils ne disposent pas de tous les éléments. Leurs souvenirs réels, fantasmés, racontés par d'autres doivent être retravaillés de façon conséquente pour que la réalité passée soit intégrable. Il note également une forte angoisse de revivre les émotions liées qui n'ont pas été élaborées sur le moment. En effet, selon le parcours et l'histoire de vie de l'enfant, il peut être difficile pour lui-même de mettre du sens sur ce vécu, aux prises avec une réalité fantasmée l'aidant à faire face à la réalité à éprouver, parfois faite de ruptures, de traumatismes, de désillusions. Un élément clé du parcours est la séparation première d'avec la famille, à laquelle est souvent associée une interrogation à propos des raisons de cette première séparation. Ainsi, les enfants ont à leur disposition un large panel de comportements, d'attitudes et de processus comme autant de signes de leur réaction à la séparation comme : l'angoisse de séparation, la soumission passive à l'environnement masquant les défauts de mentalisation, les conduites provocantes grâce auxquelles l'enfant trouve satisfaction dans une perpétuelle quête du regard de l'entourage (Mille, Cassagne, Moroy et Roquilly, 1994), mais aussi la rébellion, le déni du placement, l'illusion ou la désidérialisation des objets perdus (Peille, 1997). Parmi ces différentes réactions, David (1989) identifie le « syndrome de mal de placement » comme une souffrance importante résultant du simple fait d'être séparé de sa figure principale d'attachement. L'ensemble de ces mouvements, de ses tiraillements imprègnent la parole de l'enfant et rendent compte en partie de son vécu.

Conclusion

- 37 Le chercheur, même par son intrusion fugace occupe une place dans l'environnement socio-historique de l'enfant. Comment à travers une réflexion sur sa propre posture, le chercheur peut-il minimiser l'insécurité potentiellement induite, activée chez l'enfant par cette rencontre aux contours inconnus et plus ou moins prévisibles ? La théorie de l'attachement nous apprend la nécessaire sécurisation (Bowlby, 1978), Carl Lacharité évoque même un méta-« besoin de sécurisation » pour l'enfant accueilli auquel chacun des adultes participe (Lacharité *et al.*, 2006). Ainsi, le chercheur n'échappe pas, bien au contraire, à cette responsabilité de sécurisation, en prenant le temps de la réflexion autour du protocole de recherche et de sa posture relationnelle. Un élément fondamental tient dans l'information de l'enfant de tout le déroulement de la recherche (en termes d'objectifs, de supports utilisés, de personnes rencontrées, de lieu), et ce, dans l'authenticité relationnelle envers lui (en travaillant sur ses propres représentations de chercheur en amont), dans le respect de l'accueil de sa parole dans un cadre contenant, et dans l'acceptation de la modification, de l'adaptation de son protocole de recherche. La compréhension, l'information, la projection, l'anticipation que l'enfant peut faire et avoir de la recherche lui permettent de se saisir de cet espace-temps en toute connaissance de cause, et donc de dire, transmettre, évoquer, livrer ce qu'il souhaite. L'élaboration du chercheur à propos de la construction du cadre contenant représente un enjeu fondamental pour que l'enfant retire des bénéfices valorisants de cette participation.

- 38 La responsabilité du chercheur en protection de l'enfance est convoquée à différents niveaux dans les multiples questions soulevées jusqu'ici. Le chercheur auprès d'enfants accueillis a la responsabilité d'orienter et de protéger l'enfant, le souci de l'autre est au cœur de la démarche au-delà de la connaissance de l'autre ou du recueil de son point de vue. Même si la recherche n'a pas de visée thérapeutique, par sa démarche et sa posture, le chercheur intervient, toujours dans l'estimation du bénéfices/risques pour l'enfant, que ce soit directement en recueillant son point de vue, mais aussi en l'analysant et le faisant exister socialement, notamment lors des temps de restitution, de diffusion auprès d'acteurs multiples. Au-delà des dimensions relationnelles et méthodologiques mobilisées lors de la recherche, l'enjeu social est majeur : porter la parole d'enfants protégés, l'adresser dans une visée de rendre visibles, connues, et reconnues leurs expériences de vie. L'équilibre de la posture éthique est à nouveau bousculé par l'utilisation et de l'appropriation qui vont être faites du discours de l'enfant, le tout participant à la construction d'une image sociale de l'enfant protégé, dont le chercheur est en partie responsable.
- 39 Quel rôle a le chercheur dans ce contexte, en souhaitant rendre le sujet acteur, penseur, libre de son point de vue ? Que vient-il mobiliser tant lors du recueil que de l'analyse du discours ? Ce discours subjectif recueilli nécessitera une analyse fine des enjeux psychologiques à l'œuvre chez l'enfant pour ne pas le réduire à sa parole et lui laisser la maîtrise de sa propre complexité. Enjeux psychologiques, hypothésés au regard des connaissances à disposition, à propos des enfants protégés de façon générique, mais aussi des compétences adaptatives dont l'enfant peut faire montre dans une situation particulière telle que la participation à une recherche. L'analyse du discours recueilli peut reposer sur des conceptions différentes de cette production discursive : un matériel personnel et individuel relatif à un vécu ou une collection d'éléments qui viendraient nous en apprendre davantage sur l'Enfant en protection de l'enfance. Le chercheur est invité à faire dialoguer ces deux perspectives dans un environnement social et professionnel en mutations, aux pressions diverses, mais garant d'une recherche scientifique contextualisée.

BIBLIOGRAPHIE

Albarello (Luc), *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Montréal, De Boeck Université, 1999, 193 p.

Austry (Didier) et Berger (Eve), *Le chercheur du sensible, sa posture entre implication et distanciation*. Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25-26 juin, Lille, 2009.

Berger (Maurice), *L'enfant et la souffrance de la séparation*, Paris, Dunod, 1997, 176 p.

Blanchet (Alain), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, le sens et la parole*, Paris, Dunod, 1985. 286 p.

- Bonneville-Baruchel (Emmanuelle), *Les traumatismes relationnels précoces : clinique de l'enfant*, Toulouse, Érès, 2015, 256 p.
- Bouquet (Brigitte), « Penser éthique, agir éthique, être responsable », *La revue française du service social*, 2006, vol. 220, p. 5-8.
- Bowlby (John), *Attachement et perte, Volume 1 : L'attachement*, Paris, PUF, 1978, 540 p.
- Bretherton (Inge), Ridgeway (Doreen) et Cassidy (Judith), "Assessing internal working models of the attachment relationship, an attachment story completion task for 3-year old", In Greenberg (Mark), Cicchetti (Dante) et Cummings (Mark) [dir], *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 273-308, 1990.
- Chiland (Colette) [dir.], *L'entretien clinique*, Paris, PUF, 2013, 128 p.
- David (Myriam), *Le placement familial, de la pratique à la théorie*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1989, 496 p.
- Euillet (Séverine) et Join-Lambert (Hélène), *L'accueil familial à long terme : quelle évolution des dynamiques relationnelles et individuelles ? Rapport terminal*, ONED, 2013.
- Fenneteau (Hervé), *Enquête : entretien et questionnaire*, Paris, Dunod, 2007, 128 p.
- Gavarini (Laurence), « Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative », *Le télémaque*, 2009/1, vol. 9, p. 91-110
- Graham (Anne), Powell (Mary Ann), Taylor (Nicola), Anderson (Donnah) et Fitzgerald (Robyn), *Recherche éthique impliquant des enfants*. Florence : Centre de recherche de l'UNICEF -Innocenti, 2013.
- Golse (Bernard), Missonnier (Sylvain), *Récit, attachement et psychanalyse*, Toulouse, Érès, 2005, 216 p.
- Hamelin-Brabant (Louise), « La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives », *Recherche et formation*, 2006, vol. 52, p. 79-89.
- Hennequin (Emilie), « La question de la sensibilité en recherche », Dans Hennequin (Emilie) [dir.], *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-58, 2012.
- Jaoul (Hervé), *L'enfant captif, approche psychanalytique du placement familial*, Paris, Editions universitaires, 2004, 138 p.
- Joly (Fabien), *Jouer. Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris, Editions in Press, 2003, 262 p.
- Lacharité (Carl), Éthier (Louise) et Nolin (Pierre), « Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants », *Bulletin de psychologie*, 2006/4, vol. 484, p. 381-394.
- Lessard-Hebert (Michelle), Goyette (Gabriel), Boutin (Gérald), *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*, Montréal, De Boeck Université, 1997, 124 p.
- Malher (Margaret), Pine (Fred), et Bergman (Anni), *La naissance psychologique de l'être humain*, Paris, Payot, 1980, 512 p.
- Malrieu (Philippe), *La construction de l'imaginaire*, Paris, Dessart, 1967, 246 p.
- Marmoz (Louis) [dir.], *L'entretien de recherche dans les sciences humaines et sociales. La place du secret*, Paris, L'Harmattan, 2001, 258 p.

- Meirieu (Philippe), *Le choix d'éduquer : éthique et parentalité*, Paris, ESF, 1991, 200 p.
- Miljkovitch (Raphaëlle), Pierrehumbert (Blaise), Karmaniola (Athanasia) & Bachman (Karin), « La transmission de l'attachement : la présomption de continuité revisitée » Dans Prêteur (Yves) et de Léonardis (Myriam) [dir.], *Milieus, groupes et développement socio-professionnel de l'enfant*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 245-248, 1997.
- Mille (Charles) [dir.], « Approche psychodynamiques et psychopathologiques du travail de séparation de l'enfance à l'adolescence », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1994/n 8/9, vol. 42, p. 348-353.
- Mounier (Bruno), « Spécificités des cures d'enfants placés en famille d'accueil : réflexions sur le maintien du lien », *Psychiatrie de l'enfant*, 2009, vol. 2, p. 517-534.
- Mucchielli (Roger), *Les Complexes personnels : connaissance du problème, applications pratiques*, Paris, ESF 5^{ème} édition, 1994, 174 p.
- Nal (Emmanuel), « Eléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles », *Spécificités*, 2015, vol. 8, p. 4-9.
- Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents, le dispositif de parentalité*, Paris, Erès, 2011, 176 p.
- Niewiadomski (Christophe), « Adolescence, appartenance socio-culturelle et parcours biographique », Dand Casanova (Rémi) et Vulbeau (Alain), *Adolescences, entre défiance et confiance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 46-56, 2008.
- Niewiadomski (Christophe), « Les histoires de vie de collectivité », Dans de Gaulejac (Vincent) et Legrand (Michel) [dir.], *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, Paris, Erès, pp. 33-60, 2008.
- Payet (Jean-Paul), Giuliani (Frédérique) et Laforgue (Denis), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 246 p.
- Peille (Françoise), *Appartenance et filiations, être enfant de quelqu'un*, Paris, ESF, 1997, 171 p.
- Piaget (Jean), *La formation du symbole*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1945, 310 p.
- Potin (Emilie), *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, Toulouse, Erès, 2012, 218 p.
- Proïa-Lelouey (Nadine), Desquesnes (Gillione), Drieu (Didier) et Golse (Anne), « Les incasables : un dilemme institutionnel », Colloque : *La prise en charge des adolescents placés. Réflexion autour de la sortie de la protection de l'enfance*, CERReV-MRSH-Université de Caen, 2009.
- Puyuelo (Rémi), « Les enfants vulnérables, approche psychopathologique », Dans Batifoulier (Patrick) et Touya (Noël) [dir.], *Travailler en MECS*, Paris, Dunod, p. 209-222, 2014.
- Royer (Jacqueline), *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*, Paris, éditions le journal du psychologue, 2011, 315 p.
- Roman (Patrice) (2003), « Le placement familial ou l'institution du paradoxe : la famille à l'épreuve de l'imaginaire », dans Association Nationale des Placements Familiaux [dir.], *Le labyrinthe du placement familial, Places- Représentations- Idéaux*, Paris, L'Harmattan, p. 97-112, 2003.
- Schofield (Gillian) et Beek (Marie), *Guide de l'attachement en famille d'accueil et adoptives. La théorie en pratique*, Paris, Elsevier, Masson, 2011, 536 p.
- Wallon (Henry), « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant », *Enfance*, 1954-1985, 7^{ème} édition, p. 287-296.

NOTES

1. Même si dans la perspective de diversifier les mesures de protection, la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance permet la mise en place de placement à domicile.
 2. Séverine Euillet, Pierre Moisset, Juliette Halifax et Nadège Séverac, *L'accès à la santé des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance accès aux soins et sens du soin*, 2016, 201 p. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/recherche_acces_sante_et_sens_du_soin_rapport_final_juin2016.pdf
 3. Séverine Euillet et Hélène Join-Lambert, *L'accueil familial à long terme: quelle évolution des dynamiques relationnelles et individuelles?* Rapport terminal, ONED, 2013, 138 p. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao2011.euillet_rf.pdf
-

RÉSUMÉS

Recueillir le point de vue d'enfants concernés par des mesures de protection de l'enfance nécessite de mener des réflexions scientifiques et éthiques tout au long de l'élaboration de la démarche de recherche. Les multiples choix méthodologiques qui ponctuent le déroulé d'un travail de recherche s'appuient autant sur la connaissance des enjeux, des processus psychologiques à l'œuvre chez l'enfant que sur les étayages empiriques et scientifiques. En effet, le souci d'anticipation, de prévisibilité des effets potentiels de la rencontre entre l'enfant et le chercheur sous-tend en permanence la crédibilité de la recherche. Ainsi, cet article va, dans un premier temps, s'attarder sur deux moments clés : la présentation de la recherche à l'enfant et la dynamique relationnelle au moment de la rencontre. A quels processus identitaires, développementaux, affectifs, le chercheur doit-il être attentif lors de cet « aller-vers » l'enfant ? Puis, il s'agira de conceptualiser le degré de spontanéité et de contrainte des outils utilisés à partir d'un modèle tri-axique relatif à trois caractéristiques des supports : présence/formulation des questions, modalités de réponses et thématique investiguée. Au regard du rôle social de l'implication du chercheur et de la recherche en elle-même, tant dans sa mise en œuvre que dans sa diffusion, des repères pour penser la démarche de recherche auprès d'enfants protégés sont apportés en conclusion.

Collecting the point of view of children who are concerned with child protection measures requires scientific and ethical reflections throughout the elaboration of the research approach. Methodological choices punctuating a research work lean as much on the knowledge of the stakes, the psychological processes of the child, as on the empirical and scientific choices. Indeed, the concern for anticipating and predicting the potential effects of a meeting between the child and the researcher underlies the credibility of the research. Therefore, this article will first focus on two key moments: the presentation of the research to the child and the relational dynamics at the time of the interaction. Regarding which identical, developmental and emotional processes should a researcher be attentive during this « going towards » the child. Then, it will be a question of conceptualising the degree of both spontaneity and constraint of the tools used from a tri-axique model regarding three characteristics of these tools: presence / formulation of the questions, responses' modalities and investigated theme. With regard to the social role of the

implication of the researcher and the research in itself, in its implementation as well as in its distribution, marks to think the research approach with protected children are brought in conclusion.

Recabar el punto de vista de niños afectados por medidas de protección de la infancia requiere realizar reflexiones científicas y éticas durante todo el proceso de elaboración de la investigación. Las múltiples opciones metodológicas que acompañan el desarrollo de un trabajo de investigación se basan tanto en el conocimiento de los desafíos y de los procesos psicológicos presentes en los niños, como en los apoyos empíricos y científicos. En efecto, el deseo de anticipación, de previsibilidad de los efectos potenciales del encuentro entre el niño y el investigador sustenta permanentemente la credibilidad de la investigación. Así, este artículo se detiene al principio en dos momentos clave: la presentación de la investigación al niño y la dinámica relacional en el momento del encuentro. ¿A qué procesos de identidad, de desarrollo, emocionales, debe prestar atención el investigador en este acercamiento al niño? Posteriormente, se tratará de conceptualizar el grado de espontaneidad y coacción de las herramientas utilizadas a partir de un modelo triaxial relativo a tres características de los soportes: presencia/formulación de las preguntas, modalidades de respuestas y temática investigada. En cuanto a la función social de la implicación del investigador y de la investigación en sí misma, tanto en su aplicación como en su difusión, se aportan, como conclusión, claves para reflexionar sobre el proceso de investigación con niños protegidos.

INDEX

Mots-clés : protection de l'enfance, relation, développement, méthodologie de recherche

Palabras claves : protección de la infancia, relación, desarrollo, metodología de investigación

Keywords : child protection, child development, methodology research

AUTEUR

SÉVERINE EUILLET

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation au sein de l'équipe Éducation Familiale et Interventions sociales auprès des familles du centre de recherche éducation et formation de l'université Paris Nanterre, Séverine Euillet est également docteure en psychologie du développement.

severine.euillet@parisnanterre.fr