

## Rapport final

« Ancrages identitaires et expression des enfants et adolescents

confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance »

*Poursuite d'une approche avec les pairs*

Appel d'offres thématique intitulé "Accéder à l'expression de l'enfant en protection de l'enfance" de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2015.

**Partenaires** : Conseil départemental du Val-de-Marne, Fondation Grancher, Société de Patronage de la Région du Nord (SPRENE), Groupement national des Associations Départementales d'Entraide des Pupilles et anciens Pupilles de l'Etat et des personnes admises ou ayant été admises à l'Aide Sociale à l'Enfance (FNADEPAPE).

**Equipe de recherche** : Pierrine Robin et Marie-Pierre Mackiewicz, Maitres de conférences en sciences de l'éducation, Bénédicte Goussault, Maitre de conférence en sociologie, Nathalie Savard, Maitre de conférences en psychologie, Sarra Chaieb, assistante temporaire d'enseignement et de recherche en sociologie (chercheuses universitaires à l'Université Paris-Est-Créteil, UPEC), Anais Dassy, ancienne étudiante de l'UPEC, chargée de mission au groupe SOS (chercheuse praticienne), Cédric Munzamba, commercial, Leo Mathey étudiant en école de commerce, en apprentissage à la Fondation Grancher, Mamedi Diara, étudiant en droit, Maïté Berleau, auxiliaire de soin, Fouzy Kikadidi, consultante, Gabrielle Choin, conseillère principale d'éducation (chercheurs pairs).

2015-2017

<b>Remerciements .....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>I – Mises en perspectives théoriques.....</b>	<b>14</b>
1.1 Les apports des approches psychologiques .....	14
1.1.1 Le recueil en situation de diagnostic.....	14
1.1.2 Le recueil en situation de recherche .....	17
1.1.3 Lien entre attachement et possibilité d’expression .....	18
1.2 Les apports des sciences de l’éducation, de la sociologie et de la géographie sociale .....	19
1.2.1 L’analyse des pratiques d’association au diagnostic.....	19
1.2.2 Géographie des lieux .....	20
1.2.3 Carte des liens.....	20
1.2.4 Approches relationnelles de l’agentivité.....	21
<b>II – Terrains, profils des enquêtés et modes de recueil .....</b>	<b>22</b>
2.1 Présentation des deux terrains d’étude .....	22
2.1.1 La Fondation Grancher, un accueil familial délocalisé (Terrain 1) .....	22
2.1.2 La SPRENE, un accueil collectif sur le territoire (Terrain 2) .....	23
2.1.3 Deux terrains contrastés .....	24
2.2 Les enfants et jeunes enquêtés.....	25
2.2.1 Constitution du groupe d’enfants et jeunes enquêtés.....	25
2.2.2 Situation de vie des enfants .....	26
2.3 Une triangulation des méthodes .....	27
2.3.1 Les entretiens : individuels et collectifs.....	28
2.3.2 Les questionnaires psychologiques.....	29
2.3.3 La consultation de dossiers .....	30
2.4 Phases de l’enquête et mode de recueil de données .....	31
2.4.1 La première phase d’enquête : Avril 2016.....	31
2.4.2 La deuxième phase d’enquête : Octobre 2016.....	31
2.4.3 Marquer l’espace comme pour un événement .....	32
2.5 Par ou avec les pairs : dynamique de terrain et exigence épistémologique .....	33
2.5.1 Une équipe mixte sur le terrain.....	33
2.5.2 Entre distance et familiarité .....	33
2.5.3 Veille épistémologique et construction de savoirs.....	37
2.6 Le contexte d’énonciation proposé aux enfants.....	39
2.6.1 La crainte des adultes face à l’enquête .....	39
2.6.2 Une doxa éducative favorisant un modèle traditionnel.....	40
2.6.3 Le poids de l’anxiété dans le processus d’attachement.....	41
2.7 La réception du dispositif de recherche par les enfants et les adolescents .....	42
2.7.1 La disponibilité et ses revers.....	42
2.7.2 La circulation des objets au cours de la recherche .....	43
2.7.3 L’intérêt pour la recherche ou les stratégies d’évitement ? .....	46
2.7.4 Les liens entre enfants durant l’enquête : supports ou contraintes.....	47
2.7.5 Le liens entre chercheurs et enfants .....	52
<b>III – Résultats et perspectives .....</b>	<b>54</b>
3.1. Ancrages, supports et lieux ressources .....	54
3.1.1 Les choix dans la représentation par le dessin .....	54
3.1.2 Représenter un ancrage familial ou supplétif unique.....	58
3.1.3 Représenter la multiplicité des ancrages affectifs.....	65
Une pluri-parenté ? Des familles intercalées .....	65

Des relations horizontales entrecroisées .....	72
Les suppléants autres que les assistantes familiales .....	82
3.1.2 Lieux et objets ressources .....	90
Les lieux et espaces quotidiens.....	90
L'exceptionnel et l'imaginaire.....	105
3.2. Ancrages et articulation des espaces et des temps .....	109
3.2.1 Ancrages et articulation des espaces.....	109
Effacer... ..	110
Exprimer la conflictualité .....	113
3.2.2 Ancrages et articulation des temps .....	117
Se projeter dans un avenir radieux.....	117
Retourner vers le passé.....	118
3.2.3 Les lieux et les liens, continuité et changements .....	120
Conserver les liens.....	120
Changer les liens.....	121
3.3 L'expression de l'enfant .....	133
3.3.1 Des obstacles et empêchements .....	133
Une prise de parole dans un contexte de défiance .....	133
« Notre avis ne compte pas », le complot.....	134
Un malaise éprouvé au quotidien .....	137
Besoin de personne .....	138
3.3.2 Des supports et alternatives .....	140
Une écoute institutionnelle personnalisée avec des figures d'attachement.....	140
Perception et construction de collectif de parole .....	142
La famille, ultime ressource .....	142
Le support des autres enfants accueillis.....	143
<b>Conclusion : Questionner l'expression de l'enfant en milieu supplétif .....</b>	<b>145</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>150</b>
Présentation détaillée de l'équipe de recherche .....	155

## Remerciements

Nous adressons nos sincères remerciements à l'ONPE et à nos partenaires : le Conseil départemental du Val-de-Marne, la Fondation Grancher, la SPRENE, la FNADEPAPPE qui dans le cadre d'un appel d'offres thématique de l'ONPE "Accéder à l'expression de l'enfant en protection de l'enfance" nous ont fait conjointement confiance pour mener ce travail.

Nous exprimons notre gratitude aux directions et aux professionnels de la Fondation Grancher et de la SPRENE qui ont pris le temps de nous recevoir, d'organiser nos visites sur les deux lieux étudiés et de contribuer à ces travaux.

Nous sommes très reconnaissants à l'égard des enfants et adolescents qui ont accepté de participer activement à notre recueil de données, et de témoigner de leurs expériences.

Merci enfin aux personnes qui nous ont aidés techniquement à la bonne réalisation de cette étude et de son rapport.

## Introduction

L'appel d'offre fermé 2015 de l'ONPE invitait à réfléchir à la question de la prise en compte du point de vue de l'enfant placé, dans la pratique comme dans la recherche, en mobilisant des approches pluridisciplinaires et en développant des méthodologies innovantes.

À partir d'ateliers de recherche menés auprès d'une vingtaine d'enfants et adolescents de 7 à 18 ans, encore placés, sur deux terrains, la Fondation Grancher et la Sprene, présentant des contextes de prise en charge variés (accueil familial, accueil collectif), cette recherche s'intéresse à la prise en compte du point de vue de l'enfant, à différents temps du parcours, en lien avec l'évolution de son réseau relationnel, de ses lieux ressources, de ses ancrages <sup>1</sup> et de ses supports <sup>2</sup>.

Ce dispositif de recherche présente deux particularités : sa pluridisciplinarité et son caractère participatif. En effet, les ateliers sont menés par une équipe de chercheurs universitaires pluridisciplinaires (en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie) et de chercheurs pairs, sortis des dispositifs de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce croisement des approches nous permet de développer des méthodes innovantes de recueil et d'analyse de la parole des enfants et adolescents confiés.

Cette recherche confirme les apports de la théorie relationnelle qui postule un lien entre possibilité d'expression et ancrage relationnelle.

---

<sup>1</sup> D. Martuccelli, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2002, 720 p Comme on peut le lire à la page 64, pour D. Martuccelli (2002, *op. cit.*) l'individu n'est saisissable qu'à partir de « cet ensemble de supports, matériels ou symboliques, proches ou lointains, conscients ou inconscients, activement structurés ou passivement subis, toujours réels dans leurs effets, et sans lesquels, à proprement parler, il ne subsisterait guère. Il peut conflictualiser cette dépendance ou s'effacer derrière elle ». Dans cette approche, « la notion de support vise donc à saisir cet ensemble hétérogène d'éléments, réels ou imaginaires, tissés au travers des liens avec les autres ou avec soi-même, passant par un investissement différentiel des situations et des pratiques, grâce auxquels l'individu se tient parce qu'il est tenu, et est tenu, parce qu'il se tient au sein de la vie sociale » (p. 78).

<sup>1</sup> C. Chenouga, *De toutes mes forces*, 2016.

<sup>2</sup> E. Ramos, *L'invention des origines, Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris, Armand Colin, 2006, 220 p., p. 18. E. Ramos (p. 18) définit les ancrages matériels et sensoriels comme « des soutiens à la cohérence identitaire qui articulent des espaces, des relations et des temporalités éloignés. Ils sont des mécanismes de gestion de la séparation où vont être développées des stratégies de conservation de liens et/ou de détachement des lieux de famille dans le contexte de séparation <sup>2</sup> ». Ils sont donc des soutiens à la cohérence identitaire qui créent des continuités à l'intérieur des séparations.

Pendant longtemps, la prise en compte de la parole des enfants confiés a fait l'objet de suspicion dans les milieux de pratique et de réticences dans les milieux de recherche<sup>3</sup>. Au-delà de la question de la fiabilité de leur témoignage<sup>4</sup>, la réticence des professionnels comme des chercheurs à les interroger ou à les impliquer était aussi liée à la crainte de les vulnérabiliser davantage en réactivant leur trauma<sup>5</sup>. Cette précaution, qui peut être appréhendée comme une discrimination liée à l'âge à des fins de protection<sup>6</sup> a pu conduire à des conceptualisations de l'enfance et de la jeunesse, portées par des adultes, dans une approche en négatif, d'un enfant-symptôme ou d'un jeune à problème, dans lesquelles les intéressés ne se reconnaissent pas nécessairement<sup>7</sup>. Or, la prise en compte du point de vue des enfants et adolescents confiés est d'autant plus importante que le rapport social entretenu vis-à-vis d'eux est souvent teinté d'ambivalence<sup>8</sup>, fait de crainte et d'idéalisation. Ces enfants et ces jeunes sont souvent construits par les acteurs politiques dans les « politiques de la compassion », autour de catégories sociales de la vulnérabilité et morales de l'innocence. Mais ces catégorisations peuvent très vite s'inverser, l'enfant maltraité pouvant devenir l'auteur de violences<sup>9</sup>.

Bénéficiant du développement d'études sur les effets et la qualité de l'aide<sup>10</sup> et sur la perspective des personnes concernées<sup>11</sup>, de nouvelles méthodes d'enquête dans la sociologie de l'enfance<sup>12</sup> et dans le champ des recherches « avec »<sup>13</sup>, la voix des enfants et des jeunes confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) est depuis une vingtaine d'années de plus en plus mobilisée dans les recherches. Cette attention portée à la parole de l'enfant se traduit depuis une dizaine d'années par une focalisation des recherches sur le « voyage des enfants » dans le processus d'aide<sup>14</sup>. Ces approches se développent parallèlement à la reconnaissance

---

<sup>3</sup> P. Robin, M-P Mackiewicz et T. Ackermann, « Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 09 novembre 2017. URL : <http://sejed.revues.org/8385>.

C. Lacharité, C. Sellenet, et C. Chamberland, *La Protection de l'enfance, La parole des enfants et des parents*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2015

<sup>4</sup> I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR, 2006, 216 p., p. 96 et suiv.

<sup>5</sup> S. Brown, *Understanding Youth and Crime*, Buckingham, 1998, 144 p.

<sup>6</sup> M. Liebel, en collaboration avec Chercheuse universitaire Robin et Iven Saadi, *Enfants, Droits et Citoyenneté, Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*, Paris, l'Harmattan, 2010, 259 p.

<sup>7</sup> C. Javeau, « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », dans R. Sirota (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, p. 297-231.

<sup>8</sup> P.B. Pufall et R.P. Unsworth, « The Imperative and the Process for Rethinking Childhood », dans P.B. Pufall et R.-P. Unsworth (dir.), *Rethinking Childhood*, New Brunswick New Jersey-London, Rutgers University Pres, 2004, p. 1-21.

<sup>9</sup> D. Fassin, « Un massacre des innocents. Les représentations de l'enfance au temps du sida », dans D. Fassin (dir.), *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*, Paris, Gallimard-Seuil, 2010, p. 205-230.

<sup>10</sup> ISA Planung und Entwicklung GmbH [ISA] (dir.), *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodell- programm, Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII*, 2010, 236 p. téléchargé sur <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/download.html>, le 20 juin 2010.

<sup>11</sup> G. Oelerich et A. Schaarschuch (dir.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München, Reinhardt, 2005, 182 p.

<sup>12</sup> I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, 2006, *op. cit.*

<sup>13</sup> G. Monceau, « La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels », dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2015, p. 21-31.

<sup>14</sup> E. Munro, *The Munro Review of Child Protection: Interim Report. The Child's Journey*, 2011

législative de « droits des usagers » et de droits aux enfants avec la Convention internationale des droits de l'enfant.

Si la prise en compte de la perspective des enfants et des jeunes issus de l'Aide Sociale à l'Enfance est de plus en plus développée, il reste que les difficultés demeurent. Les questions d'éthiques sont particulièrement présentes dans ces situations de recherche auprès d'enfants et de jeunes, pris dans des relations contraignantes aux institutions, et soumis à de multiples asymétries croisées<sup>15</sup>, liées à la situation d'usage des services sociaux, à l'ordre générationnel<sup>16</sup>, ou encore au genre, à la classe et à la race.

En effet, si la protection de l'enfance concerne tous les milieux sociaux, les classes populaires et les minorités<sup>17</sup> sont néanmoins surreprésentées<sup>18</sup>. Ceci est confirmé par la récente Etude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement (ELAP), conduite par I. Frechon, entre 2013 et 2017, sur un échantillon représentatif de 1 622 jeunes, âgés de 17 à 20 ans, issus de la protection de l'enfance, dans les Hauts-de-France et en Ile-de-France<sup>19</sup>. Cette étude montre que seuls 44 % des jeunes enquêtés sont nés en France de parents nés en France, 6 % sont nés en France de parents nés à l'étranger, 17 % sont nés à l'étranger et arrivés en France accompagnés de leur famille, 29 % sont des mineurs étrangers dit « isolés » (MIE). Seule variable interrogée pour situer socialement les parents, le niveau d'instruction permet de constater que 11 % des mères et 17 % des pères ont fait des études supérieures, contre 38% des femmes, et 46% des hommes, nés en 1975 dans la population générale. Toutefois, quand la migration est accompagnée, les parents sont plus instruits : 38 % des enfants arrivés en France avec leurs parents ont un parent ayant réalisé des études supérieures contre 19 % des MIE et 20 % des enfants nés en France. Cette étude renseigne également sur l'importance des fratries chez ces jeunes passés par l'ASE. Chez les jeunes nés en France de parents nés en France, 43 % ont 3 à 5 frères et sœurs et 24 % en ont 6 ou plus – contre 21 % et 3 % dans la population générale de référence. Chez les enfants d'immigrés, 39 % ont 3 à 5 frères et sœurs et 17 % en ont 6 ou plus – dans des proportions quasi égales à celles de la population générale. Chez les jeunes étrangers dits « isolés », ils sont 28 % à avoir 3 à 5 frères et sœurs et 8% en ont 6 ou plus. Cette étude rend compte également de la proportion importante d'orphelins parmi les jeunes confiés. 8 % sont orphelins de mère, 15 % orphelins de père et 7 % orphelins de père et mère – contre respectivement 0 %, 3 % et 0 % dans la population générale de référence.

---

<http://www.education.gov.uk/munroreview/>, téléchargé le 20.4.2011, 169 p.

<sup>15</sup> P. Robin, *L'évaluation de la maltraitance ? Comment prendre en compte la perspective de l'enfant ?*, Rennes, PUR, 2013, 291 p.

<sup>16</sup> D. Bühler-Niederberger, L. Alberth, et S. Eisentraut (dir.), *Kinderschutz, Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven ?*, Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 2014, 226 p.

<sup>17</sup> Nous nous référons ici à la définition des minorités que donne P.-J. Simon : « Il s'agit de désigner par là des collectivités constituées sur la base d'une origine réelle ou supposée, en même temps que d'une langue, d'une culture, éventuellement d'une religion, plus ou moins partagées – on parle ainsi de minorités raciales, ethniques, culturelles, religieuses, linguistiques, ou de minorités nationales, nationalitaires ou régionales – ces collectivités étant placées dans un état de plus ou moins grande infériorité, inégalité, dépendance, exclusion ou marginalité, par rapport à une collectivité similaire majoritaire. » P.-J. Simon, *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, 347 p., p. 140.

<sup>18</sup> D. Serre, *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur le signalement d'enfants en danger*, Paris, Editions Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2009, 310 p.

<sup>19</sup> I. Frechon, L. Marquet, P. Breugnot, C. Girault, *Journée d'étude aux partenaires de l'étude ELAP*, Paris, 8 Juillet 2016.

Face à cette population hétérogène, une première difficulté pour le chercheur est celle d'entrer en contact avec des enfants et des adolescents au travers d'une catégorie sociale « l'enfant maltraité », qui d'un côté organise et rend possible la rencontre, et de l'autre les assigne « à une identité principale, évidente, invasive, qui occulte d'autres dimensions de leur identité, complique, voire empêche, la reconnaissance de leur identité plurielle »<sup>20</sup>. Or la non émergence ou la non reconnaissance de cette identité plurielle est au cœur du processus de domination.

Une seconde difficulté est celle de la mise en relation avec ces enfants et ces jeunes, par le biais d'institutions, avec lesquelles ils entretiennent une certaine méfiance<sup>21</sup>. Elle implique pour le chercheur la nécessité de passer par des professionnels, en position de *gatekeeper*<sup>22</sup>. Ces professionnels assurent la protection des enfants et des jeunes face à des interventions extérieures, mais peuvent aussi orienter les choix des chercheurs, en soulignant que tel ou tel enquêté « serait plus réceptif », « moins opposant », « plus en capacité d'élaborer ». Ils peuvent aussi orienter le choix des enfants et des jeunes à participer à l'enquête, dans une forme de consentement forcé, ou le rendez-vous avec le chercheur devient une nouvelle forme de rendez-vous obligatoire après le rendez-vous avec le « psy » ou « l'éduc ». La difficulté est également d'enquêter auprès d'enfants et de jeunes qui ont été soumis à de multiples interventions, dont ils ne maîtrisent pas le processus et dans lesquelles ils ont peu de marge d'action<sup>23</sup>. Chaque situation d'enquête dans les méthodes, le matériel, et les lieux mobilisés, peut venir rappeler d'autres situations d'entretiens sur lesquelles ils ont eu peu de prise. Le dictaphone évoque souvent les rendez-vous avec la brigade des mineurs, tandis que les dessins et les maisons de poupées rappellent les rendez-vous avec la psychologue. Soumis à une « injonction biographique »<sup>24</sup>, ces enfants et adolescents ont été amenés à raconter à de multiples reprises leur histoire à différents intervenants et à construire un discours « pré-réchauffé », ce que met en scène la pièce de théâtre « J'ai pas le temps, je ne suis pas comme eux »<sup>25</sup> de Véronique Dimicoli, issue de notre précédente de recherche. Comment alors ne pas reproduire dans l'enquête la même injonction à se raconter à un interlocuteur distant pour des raisons sociales, raciales, générationnelles ou expérientielles ?

L'enjeu est donc important dans ces situations d'enquête de laisser aux enfants une grande maîtrise du dispositif de recherche<sup>26</sup> pour faire émerger un autre type de récit. V. Morrow et

---

<sup>20</sup> J.-P. Payet, « Pour une enquête par conversations », *Les sciences sociales face au foisonnement biographique : Produire, recueillir et analyser les discours sur soi*, (à paraître). p. 2.

<sup>21</sup> N. Oppenheim, « Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? », *Carnets de géographes*, n° 3, décembre 2011, Rubrique Carnets de terrain.

<sup>22</sup> I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, 2006, *op. cit.*

<sup>23</sup> C. Leeson, « My Life in Care : Experiences of Non-participation in Decision-making Processes », *Child and Family Social Work* 2007, n° 12, 2007, p. 228-277.

<sup>24</sup> I. Astier et N. Duvoux, *La société biographique. Une injonction à vivre dignement*, Paris, l'Harmattan, 2006, 212 p.

<sup>25</sup> V. Dimicoli, « J'ai pas le temps, je ne suis pas comme eux », pièce de théâtre, création 2016. Présentée dans B. Goussault, M-P. Mackiewicz, P. Robin & al, 2017.

<sup>26</sup> H. Join-Lambert, Vie quotidienne, identités et autonomie dans les interventions socio-éducatives, L'identité des jeunes, des parents des professionnel-le-s: de l'expérience quotidienne au développement de l'autonomie, *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches*, Université des sciences et technologie de Lille, 2016.

M. Richard<sup>27</sup> soulignent l'interrelation entre les dimensions éthiques, méthodologiques et épistémologiques dans la recherche avec les enfants. La préoccupation éthique de laisser aux enfants et aux jeunes le contrôle du processus de recherche<sup>28</sup> invite à l'innovation méthodologique et permet de mieux appréhender les perceptions par les enfants de leur monde. Ainsi pour ces auteurs, loin d'être compromises par les préoccupations éthiques, la validité de la recherche peut être accrue par la participation des enfants et des jeunes à la détermination du processus de recherche.

Pour autant, dans la littérature, les positions sont contrastées sur les avantages et les limites des recherches « avec » les enfants et les jeunes. Pour S. Warren<sup>29</sup> comme pour R. Smith et al.<sup>30</sup>, ces recherches permettent de combiner la force de l'*insight* et de l'objectivité. Pour C. Murray<sup>31</sup>, elles permettent de réduire les rapports d'inégalité entre enquêteur et enquêté et de produire des données de meilleure qualité. Pour P. Kirby<sup>32</sup>, elles conduisent les participants à discuter avec leurs pairs de sujets qu'ils n'évoqueraient pas avec d'autres. De plus, les co-chercheurs voient dans les analyses des éléments que les chercheurs ne voient pas. Ils n'écrivent pas forcément mais présentent les résultats de manière innovante. Leur réflexivité sur leurs propres pratiques peut nourrir la conception du projet de recherche mais aussi l'interprétation des résultats quand celle-ci est réalisée en *focus* groupe<sup>33</sup> et engendrer un plus grand processus d'appropriation<sup>34</sup>. Les recherches collaboratives permettent de donner une vision plus complète des phénomènes étudiés et d'élaborer des recommandations plus concrètes. Pour J. Coad and R. Evans<sup>35</sup>, elles permettent de mieux prendre en compte les perceptions des enfants et des jeunes et leurs priorités sur l'agenda politique. S. Warren souligne qu'elles permettent à des groupes marginalisés d'avoir une voix<sup>36</sup>, même si elles peuvent être qualifiées de partisanes. Les co-chercheurs acquièrent plus de confiance dans leurs capacités d'action et leurs possibilités d'influence, et ils ont conscience que leur participation sociale peut s'accroître<sup>37</sup>. Elles permettent aux enfants et aux jeunes stigmatisés de jouer avec les identités socialement construites<sup>38</sup>.

---

<sup>26</sup> E. Fransson et J. Storro, « Dealing with the past in the transition from care. A post-structural analysis of young people's accounts », *Children and Youth Services Review*, 33 (12), 2011, p. 2409-2540.

<sup>27</sup> V. Morrow et M. Richards, « The ethics of social research with children: an overview », *Children and Society*, 10 (2), 1996, p. 90-105.

<sup>28</sup> N. Thomas et C. O'Kane, « The ethics of participatory research with children », *Children and Society* 12(5), 1998, p. 336-348.

<sup>29</sup> S. Warren, « Let's Do It Properly: Inviting Children to be Researchers », dans Ann Lewis et Geoff Lindsay (dir.), *Researching Children's Perspectives*, Buckingham, Open University Press, 2010, p. 122-34.

<sup>30</sup> R. Smith, M. Monaghan et B. Broad, « Involving young people as co-researchers: Facing up to the methodological issues », *Qualitative Social Work* 1(2), 2002, p.191-207.

<sup>31</sup> C. Murray, « Peer led focus groups and young people », *Children and Society* 20(4), 2006, p. 273-286.

<sup>32</sup> P. Kirby, *Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research*. Joseph Rowntree Foundation/Youth Work Press, York, 1999.

<sup>33</sup> M. Borg, B. Karlsson, S. Hessok, et B. McCormack, « Opening up for many voices in knowledge construction », *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 1, 2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120117>.

<sup>34</sup> J. Russo, « Survivor-controlled research: A new foundation for thinking about psychiatry and mental health », *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 8, 2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120187>.

<sup>35</sup> J. Coad et R. Evans, « Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process », *Children and Society* 22(1), 2008, p. 41-52.

<sup>36</sup> P. Alderson, 2000, *op. cit.*

<sup>37</sup> S. Greene, A. Ahluwalia, J. Watson, R. Tucker, S. B. Rourke, J. Koornstra, M. Sobota, L. Monette et S. Byers, « Between skepticism and empowerment: The experiences of peer research assistants in HIV/AIDS housing and

Mais pour S. Holland *et al.*<sup>39</sup>, il n'est pas évident que les recherches collaboratives produisent nécessairement des meilleures données, égalisent les relations, et soient d'une éthique plus grande. S. Warren<sup>40</sup> questionne le fait qu'il suffise d'impliquer des personnes concernées comme co-chercheurs pour que les entretiens soient menés de manière plus empathique. Ce n'est pas toujours le cas étant donné que des caractéristiques externes ne reflètent pas toujours les réalités subjectives. F. Cleaver<sup>41</sup> souligne que le développement de meilleure connaissance n'est pas toujours compatible avec le développement de capacité d'agir. D'aucuns soulignent que les recherches collaboratives peuvent ré-assigner les individus à une identité stigmatisée<sup>42</sup>. La participation des enfants et des jeunes à la recherche n'est pas toujours dans leur intérêt et peut avoir des conséquences négatives lors de la publication des résultats<sup>43</sup>.

Ainsi plusieurs tensions peuvent émerger dans les recherches avec des enfants et des adolescents entre le développement des connaissances et l'accroissement des capacités d'action, entre l'accroissement des ressources symboliques et le retour du stigmate, entre la fiabilisation du processus de recherche et la liberté donnée aux co-chercheurs de déterminer ce processus. C'est ce que nous avons expérimenté dans une recherche précédente où nous avons adopté une approche par les pairs.

### *D'une recherche ...*

De 2012 à 2014, nous avons mené une recherche par les pairs pour étudier la transition à l'âge adulte au sortir d'une mesure de protection de l'enfance<sup>44</sup>. Cette recherche présentait l'originalité d'associer un groupe de jeunes, sortant de la protection de l'enfance, à toutes les étapes de la recherche. Nous faisons l'hypothèse que la situation d'enquête entre pairs permettrait d'accéder à la complexité du moment de la transition à l'âge adulte et à son appréhension subjective dans ce court laps de temps. Et de fait cette situation d'enquête a permis de faire émerger au cours des entretiens une scène dialogique où se renégocient les identités plurielles et où de nouvelles thématiques encore peu travaillées se dévoilent. En

---

homelessness community-based research », *International Journal of Social Research Methodology* 12(4), 2009, p. 361-373.

<sup>38</sup> H. Warming, « Playing with socially constructed identity positions : accessing and reconstructing children's perspectives and positions through ethnographic fieldwork and creative workshops. », dans F. Esser, M. S. Baader, T. Betz et B. Hungerland (dir.) *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*, London & New York, Routledge, 2016, p. 119-132.

<sup>39</sup> S. Holland, « Representing Children in Child Protection Assessments », *Childhood*, vol. 8, n°3, 2001, p. 322-339.

<sup>40</sup> S. Warren, 2000, *op.cit.*

<sup>41</sup> F. Cleaver, « Institutions, Agency and the Limitations of Participatory Approaches to Development », dans Bill Cook et Umma Kothari (dir.), *Participation: The New Tyranny?*, London, Zed Books, 2001, p. 139-152.

<sup>42</sup> J-P. Payet, *op. cit.*

<sup>43</sup> H. Rémis, « Listening to Children : and Hearing Them », dans Pia Christensen et Allison James (dir.), *Research with Children : perspective and practices*, Abingdon, Routledge, p. 260-275.

<sup>44</sup> Cette recherche était portée par un collectif de recherche tripartite (chercheurs, jeunes sortant de la protection de l'enfance et professionnels) et soutenue par l'Observatoire National de l'Enfance en Danger, les conseils généraux du 92 et du 94, les Apprentis d'Auteuil et SOS Villages d'Enfants. P. Robin, S. Delcroix, M.-P. Mackiewicz, B. Goussault, A. Boulous, A. Dassy, L. M., M. B., H. M., F. K., A. N., L. D., L. M., C. M., M. D., L. Z., B. A., Y. K., S. M., « Les jeunes sortant de la Protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la Protection de l'enfance, Rapport final pour l'ONPE, 2014, 252 p.

interrogeant les parcours familiaux et de prise en charge au regard de multiples variables de sexe, d'âge, d'orientation sexuelle, de race, cette recherche a permis de faire émerger des problématiques nouvelles, encore peu travaillées, notamment celle des relations entre pairs dans les parcours de protection et leur influence sur les bifurcations au cours du parcours. Elle introduit dans la recherche française en protection de l'enfance, la question des défis identitaires en contexte de disqualification ou des transgressions identitaires en contexte de suppléance. Elle interroge la possibilité pour la suppléance familiale, de créer de nouveaux supports d'affiliation en permettant à l'enfant de se réapproprier son histoire, en soutenant les liens existants avec la famille d'origine et en créant de nouveaux liens et de nouvelles formes de parentés sociales.

En analysant les liens d'affiliation construits dans les parcours familiaux et en suppléance, notre recherche avait permis de faire émerger trois types de configurations relationnelles avec « les liens noués », « les liens détachés » et « les liens suspendus ». Ces trois types de parcours renvoyaient à des possibilités inégales, pour l'enfant ou le jeune, de faire entendre son point de vue, dans les relations individuelles et collectives. Pour exemple, les jeunes du groupe des « liens suspendus » ne parvenaient pas à identifier des adultes de référence à qui s'adresser et avaient l'impression que l'on s'adressait à eux plus collectivement en tant que groupe d'enfants qu'individuellement. Inversement, les enfants aux liens noués et détachés avaient pu identifier des adultes de référence de manière pérenne ou ponctuelle et avaient l'impression que leur point de vue était pris en compte au cours de leurs parcours. Ces trois parcours induisaient des capacités d'action également différentes. Si les personnes aux liens détachés se positionnaient d'emblée comme acteur de leur parcours et n'avaient pas de difficulté à exprimer leur point de vue, pour les personnes aux liens noués, se situer comme un acteur de son parcours était l'objet d'un lent processus de réappropriation, tout comme l'apprentissage de l'expression d'un point de vue divergent de celui des suppléants qui les avaient longtemps élevés.

### *... à l'autre*

Fort de cette expérience qui a témoigné de tout son intérêt, tant au regard des nouvelles thématiques ouvertes, que du processus émancipateur à l'œuvre, nous avons souhaité reproduire l'expérience de recherche par les pairs, en interrogeant la prise en compte du point de vue de l'enfant encore placé, en lien avec l'évolution de ses configurations relationnelles. Cette nouvelle recherche a été impulsée par l'envie des jeunes chercheurs pairs de poursuivre la recherche sur des thématiques qu'ils souhaitaient approfondir autour de la prise en compte du point de vue de l'enfant en situation de placement dans différents contextes socio-culturels. Elle a été discutée lors d'un week-end de rencontre. Le projet a ensuite été présenté en binôme avec un chercheur universitaire et un chercheur pair aux partenaires impliqués dans cette nouvelle recherche.

Cette seconde recherche présente une évolution notable : les jeunes chercheurs pairs, qu'ils aient été associés à la première recherche ou non, ont décidé que leur nom et prénom pouvaient figurer dans la liste des auteurs. Cette sortie de l'anonymat est significative du chemin parcouru, avec des changements d'objectifs d'une recherche à l'autre, et des modifications de statut. Les objectifs ne sont plus de témoigner et de rendre publique des

points de vue invisibilisés. Les changements de statuts se traduisent d'au moins deux façons : la première recherche a conduit à de nombreuses prises de parole publiques, et à des sollicitations directes dans des institutions : supplétives, associatives, en formation... Elle a conduit à la signature de textes sur papier ou en ligne, avec à chaque fois une interrogation renouvelée sur l'anonymat des unes ou des autres. Et surtout, la création ou la reprise d'associations dédiées à la cause défendue<sup>45</sup>, entre et pour des « pairs », conduisent à une exposition de soi publique à assumer, voire à revendiquer<sup>46</sup>.

Ainsi, dans cette recherche, nous reproduisons la démarche d'enquête par les pairs mais cette fois-ci en allant, avec des jeunes déjà sortis du dispositif, en position de chercheurs pairs, à la rencontre d'enfants et d'adolescents encore confiés, pour explorer la question du recueil de la parole de l'enfant confié. Dans la lignée des travaux issus de la théorie socio-relationnelle, nous chercherons à comprendre en quoi la capacité d'action et d'expression de l'enfant *Agency*<sup>47</sup> est liée, non pas seulement à ses stades de développement, mais aussi à ses relations sociales, et diffère selon les contextes socio-culturels. Cette étude s'interroge sur les vecteurs relationnels de la prise en compte de leur point de vue. Nous faisons l'hypothèse que cette expression est complexifiée par la situation de placement et de déplacement que représente l'accueil en protection de l'enfance.

En effet, l'expérience sensible des enfants confiés, qu'ils aient ou non connu des parcours migratoires, est fondamentalement marquée par la transplantation. De multiples déplacements s'enchevêtrent avec le passage d'un espace géographique à l'autre, d'une famille à l'autre, d'un milieu social à l'autre<sup>48</sup>, d'une culture à l'autre<sup>49</sup>. De plus, ces enfants, qui sont amenés à connaître une pluralité de déplacements, ont peu de moyens pour mettre en lien les espaces et les personnes rencontrées – en conservant des photos, des objets, en gardant un contact téléphonique libre, ce qui est aussi une manière de conserver sa place suite au départ. D'où

---

<sup>45</sup> Deux ADEPAPÉ sur la Région parisienne « Générations d'avenir » dans le Val de Marne et « Repairs » à Paris.

<sup>46</sup> Deux décisions ont suivi : en termes d'écriture, les passages écrits par les chercheurs pairs ne se distinguent plus, et tout le texte est signé sans distinction d'auteurs. Il est ainsi rendu compte du travail d'un collectif, d'une expérience partagée sur une recherche où la contribution de chacun éclaire et engage l'ensemble du groupe de chercheurs et chercheuses. Dans les extraits d'entretien, c'est la catégorie d'appartenance du chercheur qui apparaît et non son prénom dans le cas des chercheurs pairs (comme c'était le cas dans la première recherche). Ici, une forme de mise à distance se crée, tout en reconnaissant et en affichant la différence que les statuts génèrent dans un entretien. Trois catégories ont été distinguées : chercheurs universitaires, chercheurs pairs et chercheurs praticiens.

<sup>47</sup> P. Garnier souligne la diversité des appréhensions du concept *d'agency*. Dans une première déclinaison, *l'agency* réfère à un pouvoir de décision et d'initiative propre à l'enfant. La deuxième déclinaison se rapproche de la notion de participation, au sens de prendre part, et de transformer son environnement. La troisième déclinaison s'intéresse, dans une perspective des droits sociaux et humains, aux capacités d'action de chaque enfant, mais aussi de collectifs d'enfants en tant que groupes sociaux minoritaires dans la transformation des structures sociales. Une quatrième déclinaison de *l'agency* des enfants cherche à définir ses contraintes ou ses limitations en termes de rapport avec celle des adultes. Elle renvoie au débat entre *agency* et structure. P. Garnier, « *L'agency* des enfants. Projet scientifique et politique des *Childhood studies* », *Education et sociétés*, 2015/2, n° 36, p. 159-173.

<sup>48</sup> E. Potin, « Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 8 | Automne 2009, [mis en ligne le 07 janvier 2010] <http://sejed.revues.org/6428> [consulté le 21 février 2017].

<sup>49</sup> S. Chaieb, *A l'épreuve du placement, renégociations identitaires de personnes issues de familles immigrées ayant été accueillies en protection de l'enfance*, Thèse de doctorat encadrée par Catherine Delcroix, à l'Université de Strasbourg, soutenue en 2016

l'importance d'analyser, les « configurations d'identifications » des enfants et des jeunes de la protection de l'enfance, évolutives au cours du temps, et leurs effets sur le processus d'expression.

En croisant les travaux en sociologie et en sciences de l'éducation sur les ancrages identitaires<sup>50</sup> et ceux en psychologie sur l'attachement, nous cherchons à comprendre comment les enfants et adolescents composent avec les liens, les espaces, et les temps traversés et inventent « des formes d'ancrages qui sont des espaces d'articulation des normes sociales qui définissent un “nous” et des aspirations à l'autonomie qui définissent un “je”<sup>51</sup> ». Quels ancrages les enfants et adolescents confiés mobilisent-ils ? Comment leurs configurations relationnelles évoluent-elles au fil du temps ? Quelles sont leurs influences sur la prise en compte du point de vue de l'enfant ? Si dans les travaux d'E. Ramos, certains enquêtés présentent le « chez-soi d'origine » sous la forme d'une « terre natale et naturelle qui réifie du même coup la famille, [puisqu'il] fixe le sang à une réalité objective »<sup>52</sup>, les choses se corsent dans un contexte de placement dans lequel, les relations avec la famille sont souvent complexifiées. La volonté de certains de fixer un lieu (le lieu de placement, l'espace familial, etc.) comme lieu de « l'origine »<sup>53</sup> et de construire une histoire autour de ce lieu et des personnes qui y sont associées, dépend pour beaucoup des relations entretenues au quotidien sur le lieu de placement et des possibilités d'expression dans ce lieu.

Nous avons mis du temps à entrer dans l'analyse de cette nouvelle recherche. En réalité, nous étions d'une part encombrés, et d'autre part, sans en prendre pleinement conscience, sidérés. Encombrés, nous avons en mémoire la recherche précédente, dont les entretiens avaient d'emblée par si riches et dont les suites nous occupaient tant. Nous avons la préoccupation de méthodologies croisées, de références pertinentes, de décisions collectives... Nous avons comme prétexte la surcharge de travail, et nos impératifs personnels... Sidérés, nous avons été déroutés par des entretiens dont nous percevions la richesse incroyable, mais aussi la violence, la solitude, l'anxiété. Car les enfants et adolescents rencontrés ont à la fois déjoué nos attentes par des propos épars et voilés, et pourtant très précisément signifiés, au-delà de nos espérances, ce que s'exprimer pouvait dire, alors qu'ils sont confiés à la Protection de l'enfance, et vivent dans des lieux de suppléance familiale. Peut-être fallait-il ce sentiment de péril pour pouvoir enfin comprendre. Il est finalement resté au cœur de nos analyses, la seule parole d'une vingtaine d'enfants. La puissance de leurs mots et de leurs images. Nous espérons ici ne pas les trahir et nous rendons un immense hommage à leur sensibilité, à leur intelligence, et à leur confiance.

Dans une première partie de ce rapport, nous nous intéresserons aux perspectives théoriques pluridisciplinaires mobilisées dans cette recherche, puis dans une seconde à la pluralité des terrains investigués et des méthodes utilisés, une troisième aux résultats et perspectives.

---

<sup>51</sup> E. Ramos, *op. cit.*, 2006, p. 18.

<sup>52</sup> E. Ramos, « Les "racines" : une territorialisation de l'identité qui fragmente », dans A. Morel-Brochet, N. Ortar (sous dir.), *La fabrique des modes d'habiter. Homme, lieux et milieux de vie*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 57-68.

<sup>53</sup> S. Chaïeb, « Renégociations identitaires et protection de l'enfance. Entre parcours migratoires et identifications religieuses », *Migrations Société*, Vol. 28, n° 164, avril-juin 2016, pp. 157-171.

## I – Mises en perspectives théoriques

Jusque dans les années 1970, la parole de l'enfant, qui dit être victime de maltraitance, reste suspecte. Il faudra attendre les années 1980, notamment grâce à une réflexion renouvelée des spécialistes sur la parole de l'enfant et l'action d'associations militantes, pour que celle-ci soit reconnue comme légitime. En France, c'est l'affaire d'Outreau qui a amplifié les réflexions sur les conduites d'audition et figure donc à l'origine du déploiement des recherches sur ce sujet. Pour autant, cette parole reste encore fragile. Le recueil du point de vue de l'enfant n'est pas simple, tant pour l'enfant qui va devoir revenir sur les faits à l'origine de ses souffrances et ainsi, en quelque sorte, les revivre, que pour l'adulte qui va devoir recueillir ses dires et les interpréter. Une analyse fine de la littérature internationale et nationale nous permettra dans un premier temps de recenser les moyens utilisés pour recueillir et interpréter le point de vue de l'enfant en protection de l'enfance et d'identifier les techniques les plus fiables en fonction du contexte socio-culturel dans la pratique comme dans la recherche et en croisant les disciplines, défi supplémentaire dans notre recherche.

### 1.1 Les apports des approches psychologiques

Les recherches en psychologie se sont centrées sur le recueil du point de vue de l'enfant en situation de diagnostic, notamment dans le cadre de l'expertise judiciaire, et en situation de recherche, notamment par le recours au dessin de famille. Un courant particulier, celui des théories relatives à l'attachement, a mis en lumière le lien entre capacité d'expression de l'enfant et lien construit avec les figures d'attachement.

#### 1. 1. 1 Le recueil en situation de diagnostic

Au niveau international, les recherches sur le recueil du point de vue de l'enfant en situation de diagnostic se sont centrées sur un guide d'audition de l'enfant, le NICHHD, particulièrement reconnu en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis et au Québec depuis les années 2000. Il présente l'avantage d'être validé scientifiquement, d'être traduit en langue française<sup>54</sup> et s'avère être un outil efficace<sup>55</sup>. Les recherches scientifiques montrent en effet, qu'il permet d'augmenter l'utilisation de techniques appropriées dans le cadre de l'entretien, de réduire les comportements suggestifs des enquêteurs et permet ainsi de recueillir un plus grand nombre d'informations concernant les faits<sup>56</sup>. M. Légaré, J. Dion, M. Cyr et J. Hains<sup>57</sup> constatent, par exemple, que l'utilisation de ce protocole permet un taux de dévoilement de 82 % d'agressions sexuelles chez des enfants âgés de 3 à 14 ans. Toutefois, les chercheurs mettent en évidence une capacité de dévoilement plus difficile chez les enfants âgés de 3 à 5 ans (60 %) comparativement aux enfants 6 ans et plus (100 %). En 2013, I. Hershkowitz, M. Lamb,

---

<sup>54</sup> M. Cyr et J. Dion, R. Perreault et N. Richard, Guide d'entrevue d'investigation en matière d'agression sexuelle auprès des enfants : Protocole du NICHHD. Montréal : Centre de Recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS), 2001.

<sup>55</sup> I. Hershkowitz et M.E. Lamb, L'audition de mineurs témoins ou victimes : l'efficacité du protocole du NICHHD. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 2, 2013, p. 223-236.

<sup>56</sup> M. Tourigny, M. Cyr et M. Hebert, L'agression sexuelle envers les mineurs, *Presses de l'Université du Québec*, 2011.

<sup>57</sup> M. Légaré, J. Dion, M. Cyr, et J. Hains, « La résistance au dévoilement en contexte d'audition chez les enfants présumés victimes d'agression sexuelle : une conceptualisation multidimensionnelle », *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles* 5, 2016, p. 22-40.

C. Katz et L. C. Malloy<sup>58</sup> ont proposé une version révisée du NICHD dans laquelle la création est le maintien du lien entre l'enfant et l'enquêteur apparaissent indispensables dès le début de l'audition. Cette version instaure l'utilisation du soutien émotionnel de l'enfant à travers le renforcement positif, les encouragements, la réassurance et l'expression d'empathie concernant le vécu émotionnel de l'enfant.

En France, certains chercheurs en psychologie travaillent aussi à partir de l'entretien cognitif<sup>59</sup> qui, développé dans les années 80 et initialement prévu pour des adultes, a été modifié pour être adapté aux capacités cognitives des jeunes et très jeunes enfants<sup>60</sup>. La version modifiée pour enfant permet d'obtenir 45 % de détails supplémentaires<sup>61</sup> notamment chez les enfants de 5 et 6 ans<sup>62</sup>. Ces deux protocoles d'audition présentent quatre à cinq phases principales qui apparaissent similaires<sup>63</sup>. La première étape est celle de la mise en relation, de la mise en confiance. La deuxième étape est celle de l'approche du sujet. La troisième phase est celle du récit libre. C'est lors de la quatrième phase celle du récit dirigé que les propos de l'enfant vont être restructurés (tout en veillant à ne pas les interpréter) et son témoignage approfondi de façon à mieux comprendre les faits et leur qualification judiciaire. La reformulation exploratoire qui consiste à reprendre une partie du discours de l'enfant afin de l'inciter à poursuivre ou compléter certains points présente l'avantage de reprendre textuellement les propos de l'enfant tout en l'assurant de la bonne écoute et compréhension de son témoignage. L'enquêteur peut ensuite poser des questions précises afin de vérifier certains points ou les approfondir. C'est durant cette phase aussi que le professionnel s'assure de la signification de certains mots ou expressions employés par l'enfant lors de la phase précédente. L'enquêteur doit aussi être attentif aux attitudes non verbales de l'enfant et repérer éventuellement des réactions anxieuses ou le refus de s'exprimer en les notant dans le procès-verbal. La dernière phase, clôture de l'entretien, consiste à rappeler à l'enfant son récit et lui permettre éventuellement de modifier ou compléter certains points. En revenant sur ce qu'il a dit, l'enfant peut en effet apporter de nouveaux éléments auxquels il n'aurait pas pensé préalablement. Il convient, au regard de la fragilité particulière du mineur, de s'assurer que le recueil des éléments nécessaires à l'enquête ne soit pas traumatisant pour lui et que cela n'entraîne pas une aggravation des difficultés qu'il rencontre suite à son agression.

Pour les plus jeunes, notamment ceux qui ne maîtrisent pas correctement le langage ou qui ne parviennent pas à s'exprimer, des techniques d'audition non-verbales ont également été mises

---

<sup>58</sup>I. Hershkowitz, M. Lamb, C. Katz et L.C. Malloy, Does enhanced rapport-building alter the dynamics of investigative interviews with suspected victims of intra-familial abuse? *Journal of Police and Criminal Psychology*, 2013, p. 11-20.

<sup>59</sup>F. Verkampt, « Comment entendre un enfant témoin lors d'une audition judiciaire ? », *Journal du droit des jeunes* 10 (330), 2013, p. 11-22.

<sup>60</sup>R.E. Geiselman et J. Padilla, Cognitive Interviewing With Child Witnesses. *Journal Of Police Science & Administration* 16(4), 1988, p. 236-242.

<sup>61</sup>K. J. Saywitz, R. E. Geiselman et G. K. Bornstein, Effects of cognitive interviewing and practice on children's recall performance. *Journal Of Applied Psychology* 77(5), 1992, p. 744-756.

<sup>62</sup>M. Ginet, M. Brunel, F. Verkampt, M. Désert, C. Colomb et R. Jund, L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un événement visuel ? *L'Année Psychologique* 114(2), 2014, p. 281-313.

<sup>63</sup>G. Berthet et C. Monnot, « L'audition du mineur victime. Recueil de la parole de l'enfant par la police », *Enfances & Psy* 3(36), 2007, p. 80-92.

en place<sup>64</sup>. Des techniques d'aide à la communication ont été en partie développées pour les très jeunes enfants (2-4 ans principalement) pour faciliter la révélation d'abus sexuels. Il s'agit de poupées anatomiques et de dessins du corps humains (enfant ou adulte) qui vont servir de support à l'enquêteur et sur lesquels l'enfant pourra s'appuyer pour faire référence à certaines parties de son corps touchées ou violentées par son agresseur<sup>65</sup>. D'autres techniques telles que les dessins libres des faits visent plutôt la remémoration des faits. Le dessin est en effet une technique qui est très utilisée par les professionnels qui travaillent avec l'enfant dans la mesure où elle lui permet de maintenir son attention plus longtemps. Il lui est demandé soit de dessiner en commentant les faits, soit de dessiner et de raconter ensuite les faits. M. Cyr<sup>66</sup> explique que le dessin libre permet à l'enfant d'extraire de sa mémoire des indices de manière automatique ce qui limite les risques de suggestibilité. Elle explique également que le fait de disposer d'indices visuels pourrait être à l'origine de nouveaux *stimuli* pour la mémoire de l'enfant dans la mesure où les informations étaient présentes lors du processus d'encodage. Les recherches internationales menées ces dernières années concernant l'utilisation des poupées anatomiques et des croquis représentant le corps démontrent que les enfants parviennent à évoquer plus de détails grâce à ces supports, mais que ces derniers, surtout les plus jeunes<sup>67</sup> ont tendance à rapporter des événements erronés ou qui n'auraient jamais eu lieu<sup>68</sup>. En effet, D.A. Poole, M. Bruck et M. E. Pipe<sup>69</sup> expliquent que les enfants ont des difficultés à comprendre que la poupée représente à la fois un objet avec lequel ils peuvent jouer et une représentation symbolique d'eux-mêmes. Il en va de même pour les dessins<sup>70</sup>. Toutefois, les techniques d'aide à la remémoration des faits à l'aide du dessin libre sont souvent vues comme étant une bonne alternative à l'utilisation des poupées et des dessins représentant le corps humain. Elles permettent à l'enfant de fournir plus de détails et d'obtenir des réponses exactes<sup>71</sup> lorsque les questions posées sont des questions ouvertes<sup>72</sup>. L'efficacité du dessin a été prouvée aussi bien pour les enfants victimes d'abus sexuel<sup>73</sup> que pour ceux victimes d'autres types de maltraitements<sup>74</sup> ainsi que lorsqu'ils sont rencontrés plusieurs années

---

<sup>64</sup> H. Otgaar, R. Van Ansem, C. Pauw, et R. Horselenberg, Improving children's interviewing methods? The effects of drawing and practice on children's memories for an event. *Journal Of Police And Criminal Psychology* 31(4), 2016, p. 279-287.

<sup>65</sup> M-E. Pipe et K. Salmon, Dolls, drawings, body diagrams, and other props: Role of props in investigative interviews. In K. Kuehnle et M. Connell (Eds.), *The evaluation of child sexual abuse allegations: A comprehensive guide to assessment and testimony*, Hoboken, NJ: Wiley, 2009, p. 365-395.

<sup>66</sup> M. Cyr, *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime*, De la théorie à la pratique, Paris : Dunod, 2014.

<sup>67</sup> N. Lytle, K. London et M. Bruck, Young children's ability to use twodimensional and three-dimensional symbols to show placements of body touches and hidden objects, *J Exp Child Psychology* 134, 2015, p. 30-42.

<sup>68</sup> D.A. Poole et M. Bruck, Divining testimony? The impact of interviewing props on children's reports of touching, *Dev Rev* 32, 2012, p. 165-180.

<sup>69</sup> D.A. Poole, M. Bruck et M.E. Pipe, Forensic interviewing aids: Do props help children answer questions about touching? *Current Directions in Psychological Science* 20(1), 2011, p. 11-15.

<sup>70</sup> H. Otgaar, R. Horselenberg, R. Kampen et K. Lalleman, Clothed and unclothed human figure drawings lead to more correct and incorrect reports of touch in children (English), *Psychology, Crime & Law*, 18(7-8), 2012, p. 641-653.

<sup>71</sup> J. Woolford, T. Patterson, E. Macleod, L. Hobbs et H. Hayne, Drawing helps children to talk about their presenting problems during a mental health assessment, *Clinic Child Psychology Psychiatry* 20, 2015, p. 68-83.

<sup>72</sup> S. Butler, J. Gross et H. Hayne, The effect of drawing on memory performance in young children, *Developmental Psychology* 31(4), 1995, p. 597-608.

<sup>73</sup> C. Katz et I. Hershkowitz, The effects of drawing on children's accounts of sexual abuse, *Child Maltreat* 2, 2010, p. 171-179.

<sup>74</sup> M. Wesson et K. Salmon, Drawing and showing: helping children to report emotionally laden events, *Applied Cognitive Psychology* 15(3), 2001, p. 301-319.

après les faits<sup>75</sup>. En effet, lorsque l'enfant dessine les détails, il prend le temps de réfléchir à chacun d'entre eux et fourni un effort cognitif plus important que lorsqu'il répond seulement à des questions lors d'un entretien. Toutefois, l'utilisation de questions directes au sujet du dessin (plutôt que laisser l'enfant dessiner librement) amène parfois des réponses erronées, c'est pourquoi M. Cyr préconise plutôt de limiter les questions de l'enquêteur à des questions ouvertes dans l'attente que d'autres recherches soient menées à ce sujet.

### 1.1.2 Le recueil en situation de recherche

Même si elles sont principalement axées sur le recueil du témoignage de l'enfant dans le cadre judiciaire, les différentes techniques précédemment évoquées reflètent bien la dynamique du parcours de l'enfant inscrit dans un dispositif de protection de l'enfance et peuvent apporter un éclairage quant à l'élaboration de la démarche du chercheur qui réalise des études auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance. En effet, même si la démarche est différente et s'inscrit dans un autre contexte, la recherche sera fondée sur un protocole basé sur la rencontre entre l'enfant et le chercheur instaurant donc pour lui un nouveau rapport adulte-enfant. L'enfant une nouvelle fois confronté à l'adulte doit comprendre les enjeux de cette démarche, souvent inconnue pour lui. De ce fait, le chercheur doit au préalable penser son protocole de recherche, anticiper la rencontre, réfléchir à sa posture éthique et professionnelle, sélectionner les outils qui semblent les plus appropriés à la spécificité de ce public. Ce public nécessite en effet une adaptation constante du chercheur du début à la fin de sa recherche. Le choix de la méthodologie varie en fonction du questionnement initial du chercheur et de la thématique abordée : son parcours de vie, son histoire familiale, son réseau amical, les liens instaurés avec les parents... autant de sujets qui constituent une prise de risques importante aussi bien pour le chercheur que pour l'enfant, si le protocole de recherche n'est pas au préalable bien pensé et préparé.

Certains chercheurs en psychologie<sup>76</sup> d'obédience psychanalytique ont recours aux dessins de l'enfant (libre, famille, maisons, bonhommes) ou aux jeux, dans une perspective clinique, ou de recherche comme mode d'accès à sa vision du monde. Ces séances peuvent être individuelles ou collectives, avec des enfants d'une même fratrie ou non, suivies d'échanges et de discussion, filmées ou non. Les auteurs cliniciens cherchent par le dessin ou le jeu à comprendre les projections de l'enfant à l'œuvre, les dimensions conscientes ou inconscientes, les ambivalences relationnelles, mais aussi les préférences et les choix de l'enfant, qui commencera par dessiner tel ou tel personnage, portera beaucoup d'attentions à dessiner quelqu'un de sa famille ou refusera au contraire de faire apparaître tel ou tel autre personne, choisira de faire apparaître l'ensemble de ses frères et sœurs ou qu'une partie de sa fratrie. Les chercheurs s'intéressent à l'histoire de ce qui est tracé mais aussi à ce qui est effacé, et aux interactions éphémères au cours du dessin. Ces dessins permettent d'appréhender les représentations différentes d'une même famille au sein d'une même fratrie mais aussi les processus de négociations à l'œuvre.

---

<sup>75</sup> J. Gross et H. Hayne, Drawing facilitates children's verbal reports after long delays, *Journal Of Experimental Psychology: Applied* 5(3), 1999, p. 265-283.

<sup>76</sup> C. Brassac, M-C. Mietkiewicz « La production conjointe d'un dessin de la famille : une histoire interactionnelle », *Bulletin de psychologie* 2008/3 (Numéro 495), p. 245-255. DOI 10.3917/bupsy.495.0245

Depuis son invention par L. Corman<sup>77</sup>, le dessin familial a été utilisé par les chercheurs pour appréhender les familles divorcées avec une disparition du père dans les dessins<sup>78</sup>, les familles recomposées<sup>79</sup>, les familles endeuillée<sup>80</sup>. Elle a aussi été utilisée auprès d'enfants accueillis en famille d'accueil puis adoptés, ou d'anciens enfants placés qui s'identifient massivement à la famille d'accueil<sup>81</sup>. D'autres recherches ont été effectuées au cours du placement. H. Gardner<sup>82</sup> constate auprès de 43 enfants de 8 à 15 ans, placés depuis plus d'un an qu'ils excluent majoritairement leurs parents de l'échiquier pour ne représenter que leur famille d'accueil et qu'ils ont tendance à se situer en marge de l'échiquier. Inversement J. Tremblay<sup>83</sup> montre à partir de dessins de famille de neuf filles et six garçons âgés de 4 à 9 ans, placés depuis moins de 6 mois et conservant des liens avec leur famille que 67 % enfants dessinent leur famille de naissance, 13 % leur famille d'accueil et 20 % une famille imprécise. Elle montre que le choix de dessiner la famille de naissance est lié à l'âge du premier placement et à la durée passée en famille. Tandis que les familles imprécises sont l'œuvre d'enfants ayant un parcours accidenté et ayant connu plusieurs déplacements. Ces dessins sont donc révélateurs du parcours de l'enfant mais aussi des évolutions dans les politiques de prise en charge. Ils sont à mettre en lien avec l'évolution plus générale des modèles d'intervention en travail social, identifiée par C. Laval et B. Ravon<sup>84</sup>. Suite aux critiques du contrôle social et de la police des familles<sup>85</sup> dans les années 1970, C. Laval et B. Ravon<sup>86</sup> montrent que nous sommes passés d'une psychologie de la rupture du lien à une psychologie de développement du sujet et donc d'une « relation d'aide à une aide à la relation ».

### 1.1.3 Lien entre attachement et possibilité d'expression

Certaines recherches se sont intéressées au lien entre le réseau relationnel de l'enfant, ses modèles d'attachement et ses possibilités d'expression. La fragilité des liens établis durant son enfance l'amène bien souvent à utiliser différentes stratégies défensives à l'égard de l'adulte quel qu'il soit. En effet, les relations affectives précoces développées avec l'entourage familial vont l'amener à percevoir les adultes qu'il rencontre à travers les images qu'il a conservées de ses propres parents. Placé dans une situation alarmante, dans un environnement inconnu, face à des inconnus, son système d'attachement est fortement activé et pour se

<sup>77</sup> L. Corman, *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*, Paris, PUF, 1964.

<sup>78</sup> M.B. Issacs et I R Levin, "Who's in my family? A longitudinal study of drawings of children of divorce", *Journal of divorce*, vol 7, n°4, 1984, p. 1-21.

<sup>79</sup> L. W. Roosa, "The family drawing, storytelling technique : an Approach to assessment of family dynamics", *Elementary school guidance et counseling*, n°15, p. 269-272.

<sup>80</sup> M. Forest et G. Thomas, "An exploratory study of drawings by bereaved children, *British journal of clinical psychology*, n° 30, 1991, p. 373-374.

<sup>81</sup> K. Proch, "Differences between foster care and adoption : perceptions of adopted foster children and adopted foster parents", *Child Welfare*, n°61, 1982, p. 259-268.

T. Festinger, *No one ever asked us : a postscript to foster care*, Columbia University Press, 1983.

<sup>82</sup> H. Gardner, "The concept of family : perceptions of children in family foster care", *Child Welfare*, vol 75, n°2, p. 161-182.

<sup>83</sup> J. Tremblay, *L'analyse des dessins de famille d'enfants placés en famille d'accueil, rapport de maîtrise en psychologie*, Université Trois Rivières, 2000.

<sup>84</sup> J. Ion, C. Laval et B. Ravon, « Politiques de l'individu et psychologies d'intervention : transformation des cadres d'action dans le travail social », dans F. Cantelli et J.-L. Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, éditions LGDH, 2007, p. 159-160.

<sup>85</sup> J. Donzelot, *La police des familles*, Paris, Editions de minuit, coll. « Critique », 1977, 221 p.

<sup>86</sup> C. Laval et B. Ravon, « Relation d'aide ou aide à la relation ? », dans J. Ion (dir.), *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005, p. 235-245.

protéger, il pourra être amené à utiliser des comportements de méfiance, d'indifférence et parfois même d'opposition ou de refus face aux adultes pourtant présents pour l'accompagner ou le soutenir. S'il est établi depuis plusieurs années que l'état affectif de l'enfant et les émotions ressenties au moment des faits peuvent avoir un impact sur le témoignage de l'enfant<sup>87</sup> et de manière plus spécifique sur sa capacité à se remémorer certains éléments du contexte comme la configuration des lieux, par exemple<sup>88</sup>, les recherches scientifiques sur la manière et les moyens dont le point de vue de l'enfant doivent être recueillis se sont particulièrement développées ces dix dernières années.

## 1.2 Les apports des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la géographie sociale

Depuis une vingtaine d'années, les recherches en sociologie, en sciences de l'éducation et en géographie sociale montrent également un intérêt croissant pour la prise en compte du point de vue des enfants<sup>89</sup>. En ce sens, R. Sirota souligne que les études sur l'enfance ont bénéficié « d'un retour général vers l'acteur » mettant en lumière la complexité des expériences sociales et la construction subjective des individus<sup>90</sup>. Actant d'un changement de statut de l'enfant, les études sur l'enfance ont développé un nouveau paradigme considérant l'enfant comme un acteur social. Les travaux pionniers de ce nouveau paradigme se trouvent dans les *Childhood Studies* anglo-saxonnes<sup>91</sup>. L'idée fondamentale est que l'enfance n'est pas une catégorie naturelle mais une construction sociale qui varie selon les époques et les lieux, ce qui implique que les capacités de l'enfant sont davantage construites socialement que liées à des étapes naturelles de développement. Rompant avec les théories classiques de la socialisation, issues de la psychologie développementale, cette approche socio-constructiviste considère l'enfant comme un être socialement situé, agissant sur son environnement autant qu'il est façonné par lui. Un second apport des *Childhood Studies* est d'avoir développé des méthodologies innovantes d'association des enfants et des jeunes à la recherche. Pour A. James<sup>92</sup>, les enfants et les jeunes ont en effet un rôle critique à jouer pour permettre de mieux comprendre l'enfance et la jeunesse.

### 1.2.1 L'analyse des pratiques d'association au diagnostic

Les chercheurs se sont attachés à comprendre le monde vécu des enfants et adolescents en développant différentes méthodologies adaptées ou non à l'univers enfantin. Plus précisément concernant les enfants, adolescents et jeunes confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance certains auteurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux pratiques de diagnostic et à la possible participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation. Ils montrent que l'enfant est bien souvent minoré et invisibilisé dans le processus d'évaluation de sa situation mais aussi

---

<sup>87</sup> J. A. Easterbrook, The effect of emotion on cue utilisation and the organisation of behaviour. *Psychological Review*, 66,1959, p. 183-201.

<sup>88</sup> S. A. Christianson & E. F. Loftus, Memory for traumatic events. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 1987, p. 225-239. S. A., Christianson et E.F. Loftus, Remembering emotional events: The fate of detailed information. *Cognition and Emotion*, 5, 1991, p. 81- 108.

<sup>89</sup> P. Alderson, « Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods », dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, 2000, p. 276-291.

<sup>90</sup> R. Sirota (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, 328 p.

<sup>91</sup> A. James, C. Jenks et A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity, 1998, 256 p.

<sup>92</sup> A. James, C. Jenks et A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity, 1998, 256 p.

dans le processus d'accompagnement<sup>93</sup>. Tout comme les familles d'accueil, les enfants sont peu entendus sur les liens construits au cours de leur parcours, qu'ils souhaitent préserver ou non.

### 1.2.2 Géographie des lieux

D'autres auteurs, en géographie sociale se sont intéressés, à partir de carte de lieux à l'appropriation par les enfants placés de leur lieu de vie. F. Guy montre que l'expérience du placement expose les enfants à une situation paradoxale : ils connaissent à la fois un contrôle de leur mobilité, et notamment de leur contact avec leurs parents – ce qui peut leur donner un sentiment d'immobilisme, d'emprisonnement – et sont confrontés à une forte mobilité, avec des situations de multi-résidentialité – avec une alternance entre le lieu de placement, les retours chez l'un ou les parents lors des week-ends ou des vacances, et les lieux tiers, comme les séjours de vacances ou de ruptures ou les familles d'accueil relais<sup>94</sup>. Pour un enfant placé, le « chez moi » peut désigner le foyer ou la maison de ses parents même s'il n'y vit plus.

### 1.2.3 Carte des liens

D'autres auteurs s'intéressent, à partir de carte de réseaux, à l'entourage à l'âge adulte des jeunes issus des dispositifs de protection. Les travaux de M. Goyette au Québec montrent que les jeunes sortant de l'aide sociale ont un capital relationnel limité par rapport aux jeunes de la population générale, tant du point de vue de l'étendue des ressources disponibles (la quantité, l'ancienneté, la diversité des relations), que de celui de l'activation dynamique de ces ressources. Ces travaux croisent une analyse objective de la quantité des réseaux à une analyse subjective de la perception de leur qualité. Ils permettent d'établir que les réseaux sont constitués en moyenne de 14 personnes<sup>95</sup> et de construire des cartes des réseaux d'ego dans lesquels 56 % sont des amis, 21 % sont des membres de la famille et 11 % sont des intervenants sociaux.

En France, l'enquête ELAP fait également état d'un « entourage particulièrement affaibli » chez ces jeunes issus des dispositifs de protection. 38 % n'ont plus aucun contact avec leur mère entre 17 et 20 ans et 59 % avec leur père. La moitié des jeunes disent s'entendre bien à très bien avec au moins l'un des deux parents, ce qui est beaucoup moins qu'en population générale où le taux s'élève à 92 %. Néanmoins, les enquêtés mentionnent d'autres autrui

---

<sup>93</sup> P. Robin, et N. Séverac, « Parcours de vie et dynamiques sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de Protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », C. Negroni et P. Cardon (dir.), Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, « Parcours de vie et approche biographique », *Recherches familiales*, n° 10, 2013, p.91-102 ; C. Leeson, « My Life in Care: Experiences of Non-participation in Decision-making Processes », *Child and Family Social Work*, n° 12, 2007, p. 228–277 ; S. Holland, « Representing Children in Child Protection Assessments », *Childhood*, vol. 8, n° 3, 2001, p. 322-339.

<sup>94</sup> F. Guy, « J'habite... enfin..., je me comprends » : l'appropriation territoriale des adolescents... *Enfances, Familles, Générations*, n° 19, 2013, p. 127-144, [en ligne] [www.efg.inrs.ca](http://www.efg.inrs.ca) [consulté le 13.12.2016] ; F. Guy, « Mobilité et immobilité dans le cadre du placement des adolescents, des usages de l'espace en tension », *e-Migrinter*, [mis en ligne en novembre 2013] <http://e-migrinter.revues.org/307> [consulté le 24 mars 2017].

<sup>95</sup> M. Goyette, Réseaux sociaux, soutiens et supports dans le passage à la vie adulte : le cas de jeunes ayant connu un placement, *Thèse de Doctorat, École de service social*, Faculté des sciences sociales, Université de Laval, Québec, 2006 ; M. Goyette, « Dynamiques relationnelles dans les transitions à la vie adulte de jeunes en difficulté », dans M. Goyette, A. Pontbriand et C. Bellot (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2011, p. 57-72.

significatifs ayant joué le rôle de référents parentaux. 41% sont issus de la sphère familiale – oncles et tantes (46 %), grands-parents (30 %) et fratries (17 %) – et 59 % de la sphère extra-familiale : familles d'accueil (59 %), éducateurs ou directeurs, éducateurs de foyers et référents de l'ASE (17 %), amis et parents d'amis (8 %). Par ailleurs, alors qu'en population générale du même âge, 54 % disent avoir un petit ami/une petite amie, parmi les MIE seulement 34 % des 17 ans et 44 % des 18-20 ans ont un(e) petit(e) ami(e), parmi les autres jeunes placés les proportions sont comparables à la population générale du même âge.

Ces travaux sur les réseaux sociaux permettent de saisir finement les acteurs présents autour des enfants et adolescents confiés et leur influence à l'âge adulte. Néanmoins, ils présentent le risque, souligné par D. Martuccelli<sup>96</sup>, de n'étudier les individus qu'aux travers de leurs réseaux de contraintes et d'interdépendances et de se débarrasser de leur intériorité. Par ailleurs, le risque est également présent d'étudier ces réseaux de manière indépendante, alors que tout l'enjeu pour les jeunes adultes issus des dispositifs est de relier ces différents acteurs, comme l'illustre très bien le récent film de *De toutes mes forces*<sup>97</sup>, dans lequel Nassim, le personnage principal, fait face, suite à son placement, à la difficulté de concilier ses réseaux électifs avec ses amis du lycée et ses nouvelles connaissances du foyer. Par ailleurs, sans doute du fait du prisme d'une lecture adulto-centrée, peu de travaux se sont intéressés, aux relations qui se nouent entre enfants dans le parcours de vie des enfants confiés et leurs effets sur la construction identitaire. Enfin, peu d'études ont mis en lien le réseau social de l'enfant et sa capacité à développer son expression et son agentivité.

#### 1.2.4 Approches relationnelles de l'agentivité

Or, les approches relationnelles invitent à relier la question des possibilités d'expression de l'enfant et la question de ses ancrages. Dans cette perspective, F. Esser<sup>98</sup> montre que les enfants développent leur expression et leur action *agency* en relation avec d'autres acteurs et notamment les chercheurs. En s'appuyant sur D. Oswell<sup>99</sup>, il souligne que l'*agency* n'est pas une propriété individuelle mais existe seulement dans l'interrelation. Il montre que la possibilité pour l'enfant de développer son *agency* et d'exprimer son point de vue est liée à l'ordre générationnel, aux autres relations de pouvoirs et aux positions identitaires construites socialement. Dans ce même ouvrage, S. Punch<sup>100</sup> plaide pour une conception de l'*agency* comme un continuum qui varie selon les contextes, les identités, les positions, les rapports de force et le cours de vie et les émotions. Elle montre qu'il est possible pour une personne d'avoir une *agency* forte ou faible selon le temps et l'espace et selon ses différentes relations sociales et au cours de son parcours de vie. En ce sens, l'expression de l'enfant est à comprendre comme un phénomène hétérogène, dépendant du contexte et négocié dans les interactions sociales.

---

<sup>96</sup> D. Martuccelli, *op. cit.*, 2002.

<sup>97</sup> C. Chenouga, *De toutes mes forces*, 2016.

<sup>98</sup> F. Esser, « Neither 'thick' nor 'thin' reconceptualising agency and childhood relationally », dans F. Esser, M. S. Baader, T. Betz et B. Hungerland (dir.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*, London & New York, Routledge, p. 48-60

<sup>99</sup> D. Oswell, *The Agency of Children : From Family to Global Human Rights*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

<sup>100</sup> S. Punch, « Exploring children's agency across majority and minority world contexts », p. 183-196, dans F. Esser, Meike S. Baader, T. Betz et B. Hungerland, 2016, *op. cit.*

## II – Terrains, profils des enquêtés et modes de recueil

Deux terrains ont été sollicités pour étudier la question de l'expression du point de vue de l'enfant, en lien avec ses ancrages identitaires, et les effets de la situation de déplacement. Sur ces deux terrains, nous avons eu recours à une triangulation des modes de recueil, à la croisée des disciplines, en associant les chercheurs pairs et les enfants enquêtés au processus d'enquête.

### 2. 1 Présentation des deux terrains d'étude

Nous avons choisi d'étudier ces questions sur deux terrains mettant en œuvre une politique d'accueil différente : la Fondation Grancher avec un accueil familial en Sologne (terrain 1), et la Sprene gérant plusieurs établissements dans le Nord dont une maison d'enfants (terrain 2). Les représentants de ces deux institutions ont été réunis dans un même comité de pilotage, constitué de l'ensemble des partenaires et des jeunes chercheurs pairs, qui s'est réuni tous les six mois. Ceci a permis d'organiser les phases d'accueil sur les terrains, de constituer les groupes d'enfants pour l'étude et de mobiliser les personnels concernés. Nous avons pu discuter les retours de l'enquête, à la remise des rapports intermédiaire et final. La présentation des deux terrains souligne leurs différences, territoriales comme structurelles, conduisant à des expériences enfantines contrastées de la suppléance familiale.

#### 2.1.1 La Fondation Grancher, un accueil familial délocalisé (Terrain 1)

La Fondation Grancher est une institution fondée en 1903 par un médecin, le professeur Joseph Grancher. Dans un contexte d'industrialisation, d'urbanisation et de paupérisation des classes laborieuses, elle est créée avec la volonté de préserver de la maladie, les enfants de familles ouvrières parisiennes, touchés par la tuberculose, en les plaçant dans des familles nourricières en Sologne. Cette forme de prise en charge et de déplacement est justifiée par des raisons médicales et sociales. Elle poursuit des intérêts d'abord démographiques puis de repeuplement des campagnes :

« Médicalement, elle donne une solution complète et radicale. Elle supprime, en effet, toutes les causes de la tuberculose, causes lointaines : le taudis et la misère des grandes villes qui préparent le terrain ; cause immédiate : la contagion familiale. Socialement, l'enfant élevé à la promiscuité d'un logis infecté de tuberculose et placé pour une longue période de sa vie dans une bonne maison, en plein air, avec une nourriture abondante, devient un être nouveau physiquement et moralement<sup>101</sup>. »

La position d'entre deux et le choix qu'elle nécessite à l'âge adulte pour la personne concernée par ce déplacement est dès la création de la Fondation envisagée :

---

<sup>101</sup> Archives de 1953 citées par M. Becquemin, *Protection de l'enfance et placement familial. La Fondation Grancher. De l'hygiénisme à la suppléance parentale*, Paris, Éditions Petra, 2005, 260 p.

« Il arrive en pleine vigueur, au seuil de l'adolescence, et peut alors choisir entre la vie des champs ou le retour à la grande ville<sup>102</sup>. »

Dans les années 1960, avec l'éradication de la tuberculose, la Fondation Grancher abandonne sa fonction de placement sanitaire pour s'orienter vers l'accueil en placement familial d'enfants en situation de danger. L'influence de la psychanalyse est alors prépondérante. L'attention des professionnels se porte sur la souffrance psychique des enfants accueillis. Les professionnels travaillent sur la double souffrance engendrée par la pathologie du lien et la séparation. Dans les années 1980, dans un contexte de montée en puissance du droit des usagers et de la rationalisation économique, l'éloignement d'avec les parents naturels est questionné. C'est ce qui a conduit récemment la Fondation, à côté de ses missions traditionnelles d'accueil d'enfants de la région parisienne, à réfléchir à des partenariats avec les conseils départementaux de la région d'accueil pour éviter l'éloignement des familles et à développer des places d'accueil à Paris au travers notamment de la fusion avec l'association Jonas écoute. Aujourd'hui, la Fondation Grancher accueille 147 enfants, 27 à Paris, 60 à Vierzon et 60 à Salbry. La majorité des enfants arrivent à la Fondation très jeunes (moins de deux ans). La Fondation est en effet spécialisée dans l'accueil d'enfants jeunes, en fratrie, pour une longue durée. Si à l'origine, la politique de l'association reposait sur la séparation des fratries dans différentes familles d'accueil, tout en organisant des visites entre frères et sœurs, il a été décidé désormais d'adapter la réponse en fonction des situations. Les enfants que nous avons rencontrés vivent à Vierzon et à Salbry. Ils sont accueillis suite à une décision judiciaire. Ils voyagent fréquemment à Paris pour rendre visite à leurs parents ou leurs parents viennent les voir sur le lieu d'accueil.

### 2.1.2 La SPRENE, un accueil collectif sur le territoire (Terrain 2)

Le second terrain, la SPRENE est une association, fondée en 1895, par Maître Carpentier, avocat. La Société de Patronage de la Région du Nord (SPRN) accueille alors des libérés conditionnels et œuvre pour le placement des jeunes déshérités, en orphelinat ou dans des fermes de la région. En 1923, la SPRN ouvre son premier établissement. Elle est reconnue d'utilité publique le 2 juillet de la même année. Elle concentre ses efforts sur la prise en charge des enfants et adolescents en difficulté. Durant la guerre 1939-1945, elle aura une fonction d'accueil d'enfants de tous âges et d'enfants juifs. Au fil du temps, et avec les aides progressives des pouvoirs publics, les responsables successifs vont développer et mettre en œuvre des formes d'accueil et d'accompagnement pérennes assurant une prise en charge par un personnel de plus en plus qualifié. L'association exerce aujourd'hui des mesures de protection de l'enfance, le plus souvent judiciaires. En 2011, la SPRN fait évoluer son appellation et devient la SPReNe. L'association a une actuelle capacité d'accueil de 139 enfants de 0 à 18 ans, répartis sur 4 établissements installés sur 4 territoires d'action sociale du Nord (Côte d'Opale, Lille Métropole, Flandre, Roubaix-Tourcoing). Elle est spécialisée dans l'accueil collectif de fratries. Les enfants que nous avons rencontrés dans le cadre de la recherche sont dans une Maison d'enfants accueillant 70 enfants répartis sur trois pavillons, subdivisés en deux unités, assortie d'un service d'accueil d'urgence sur un autre site. Ils sont accueillis à partir de 3 ans pour certains, et selon les cas, avec toute ou partie de leur fratrie. Leurs parents se situent le plus souvent à proximité, même si les distances géographiques

---

<sup>102</sup> *Ibid.*

peuvent être perçues comme lointaines par les enfants. Il s'agit dans presque tous les cas de placement sur mesure judiciaire.

### 2.1.3 Deux terrains contrastés

Les deux terrains présentent ainsi deux contextes de prise en charge : accueil familial, accueil collectif, qui se sont avérés réellement contrastés. Nous avons comparé le point de vue de enfants et jeunes vivant en familles d'accueil dans des villages à distance des villes de leur parents, à celui d'autres accueillis dans une maison d'enfants implantée dans leur périmètre régional, dans un tissu urbain à proximité des implantations familiales.

Le recueil de données lui-même en porte les traces. Sur le terrain 1, certains enfants se connaissaient du fait de la circulation des enfants entre les familles d'accueil ou dans les familles d'accueil relais du partage de temps de vacances communs avec leurs parents. Pour d'autres, c'était leur première rencontre. Ils arrivent à la maison commune seuls, ou accompagnés par une personne, plus ou moins proche, qui les laisse un temps donné, pour d'autres occupations. Deux d'entre eux arrivent en taxi, mode de transport à la fois familier pour certains enfants accueillis en milieu rural, et pourtant perçu comme spécifique au regard du coût qu'il représenterait pour une famille, ou de l'équipe qui les attendait. Sur le terrain 2, l'équipe de recherche s'est rendu sur le lieu de vie des enfants. Les enfants circulaient dans et autour des pavillons, et ont accompagné les chercheurs dans chacun des leurs. Les enfants se connaissent d'autant plus que des fratries, vivant sur le lieu même d'accueil, sont enquêtées au même moment.

Sur le terrain 1, l'équipe de recherche, reçue dans deux lieux différents lors des deux premiers recueils, a des échanges fortuits avec des assistantes familiales dans un lieu excentré de leur domicile. Aucune observation du lieu de vie des enfants n'est possible mais deux chercheurs pairs de l'équipe avaient une expérience longue de cet environnement. Sur le terrain 2, les observations auprès des éducateurs en situation de travail sur le lieu de vie ont lieu. Mais aucun membre de l'équipe n'a de familiarité avec les lieux ou même l'environnement.

Ces deux types d'accueil ont ainsi trouvé des résonances, là encore différente, pour les jeunes pairs. Sur le terrain 1, deux d'entre eux effectuent, à l'occasion de l'étude, un retour sur le lieu même de leur placement où ils ont de nombreux repères, dont ils sont amenés à parler, dans l'équipe et avec les enfants et jeunes rencontrés. Sur le terrain 2, inconnu de tous les chercheurs pairs, dans une région où ils ne sont pas implantés, cette maison d'enfants, bien que lieu inconnu, réveille des évocations d'autres lieux connus, d'autres maisons d'enfants et foyers.

Cependant, dans les deux cas, les équipes de professionnels mettent à disposition de l'équipe de recherche des locaux aux configurations proches : dans un bâtiment occupé par la direction et l'administration, avec des bureaux souvent partagés et destinés aux rencontres avec les psychologues, ou pour du soutien et des médiations. Ainsi, les lieux se ressemblent, avec du mobilier adapté aux enfants, des jouets, des crayons... et tout ce matériel favorisant a priori l'expression, comme rapporté dans la revue de littérature. La proximité avec notre propre matériel, est frappante. Il s'agit pour l'équipe de recherche d'occuper momentanément ces lieux en les démarquant de leur usage habituel.

## 2.2 Les enfants et jeunes enquêtés

### 2.2.1 Constitution du groupe d'enfants et jeunes enquêtés

Nous avons rencontré vingt-trois enfants, à deux reprises, à six mois d'intervalle. Dans chaque établissement, le choix des enfants s'est effectué à la demande de l'équipe de recherche, de manière aléatoire, en distinguant deux groupes d'âge, les enfants de 7 à 12 ans ( $n = 14$ ) ; les adolescents de 12 à 18 ans ( $n = 9$ ) et en équilibrant les groupes de filles (12) et garçons (11) puis en obtenant l'autorisation des parents ainsi que l'accord des enfants et adolescents<sup>103</sup>.

Sur le terrain 1, nous avons rencontré 9 enfants : 5 filles et 4 garçons. 5 enfants étaient dans le groupe des plus jeunes et 4 dans celui des plus grands. 8 enfants ont été vus à 2 reprises.

Sur le terrain 2, nous avons rencontré 14 enfants : 7 garçons et 7 filles. 9 enfants étaient dans le groupe des plus jeunes et 5 dans celui des plus grands. Parmi eux, deux fratries (une chez les petits et une chez les grands). 10 enfants ont été vus à 2 reprises.

Prénom	Sexe	Age	Fratrie présente lors de l'étude	Sorties
Cerise	F	9	non	
Kalissa	F	10	non	
Jonathan	M	11	non	
Isabelle	F	11	non	
Candy	F	12		
Elias	M	13	non	
Rémi	M	14	non	
Riley	M	15	non	Retour mère
Leïla	F	18	Non	Autonomie

Figure 1 Enfants enquêtés, terrain 1

---

<sup>103</sup> Nous avons effectivement renoncé à la rencontre avec des jeunes sortis d'établissements. La mobilisation des partenaires comme des jeunes pairs pour prendre contact avec des jeunes sortis de la prise en charge a été difficile : la durée même de la recherche et l'exigence lourde qui reposait sur les jeunes pairs pour ce dernier volet ont fait obstacle à sa réalisation.

<b>Prénom fictif</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Fratrie présente lors de l'étude</b>	<b>Sorties</b>
Chloé	F	7	Cousine de Jaison	
Camélia	F	7		Famille d'accueil
Lola	F	8	Sœur de Wendy	Retour en famille
Maëva	F	8		
Léni	M	9		
Antony	M	10		
Pascaline	F	10		
Wendy	M	11	Frère de Lola	Retour en famille
Aïda	F	12		
Gaëlle	F	13	Sœur de Frédéric	
Frédéric	M	14	Frère de Gaëlle	
Gilles	M	14		
Agostino	M	15		
Jaison	M	16	Cousin de Chloé	Autonomie

*Figure 2 Enfants enquêtés, terrain 2*

### 2.2.2 Situation de vie des enfants

Sur le terrain 1, les enfants sont accueillis au sein d'une famille d'accueil, avec parfois un accueil complémentaire dans une autre famille (notamment dans les situations de handicap) prévu dans le projet individuel, et des accueils relais dans d'autres familles d'accueil (en cas de congé de la famille d'accueil, de conflit, de situations d'urgence). Réalisés dans le cadre de placements judiciaires, les accueils sont de longue durée, soit dans une même famille, soit avec plusieurs familles d'accueil successives. Le plus souvent, sauf exception, on constate une séparation de la fratrie. Les plus âgés sont amenés à évoluer vers des appartements en semi-autonomie. Ces enfants et adolescents entretiennent des contacts réguliers avec leurs parents même si ceux-ci se situent majoritairement dans la Région parisienne, lors des déplacements des parents sur le lieu d'accueil ou lors de retours des enfants dans la région parisienne. Des vacances dans des structures collectives sont également proposées pour les familles des enfants confiés, ce qui permet aussi aux enfants de se rapprocher d'autres enfants accueillis et de passer du temps conséquent avec leurs parents en présence d'animateurs et d'éducateurs.

Sur le terrain 2, le principal lieu de vie des enfants est la Maison d'enfants, en alternance avec l'accueil au domicile familial. Les parents des enfants vivent dans une relative proximité du lieu d'accueil de leurs enfants. Ils les rencontrent à intervalle le plus souvent régulier, en fonction du jugement. Selon les cas, et le projet éventuel de retour, les enfants et les adolescents retournent en visite au domicile des parents. Ils y retrouvent souvent une partie de leur fratrie, parfois elle-même prise en charge dans d'autres structures. Les enfants ne quittent pas toujours l'établissement pour les périodes de vacances. C'est pourquoi des vacances sont

organisées, de type colonie de vacances, ou des parrainages, qui permettent des sorties plus nombreuses, et individualisées.

Pour 8 enfants, un projet de sortie est explicitement évoqué en cours d'enquête, dont 6 se réalisant avant qu'elle ne s'achève : 3 concernent le départ de plus petits et 3 de plus grands.

### 2.3 Une triangulation des méthodes

À l'origine, quatre méthodes pluri-disciplinaires avaient été envisagées pour le recueil de données, mobilisées dans une logique à la fois individuelle et collective, pour favoriser des possibilités d'expression de manière ludique de la façon la moins intrusive possible :

- Un entretien individuel de parcours avec chaque enfant.
- Une cartographie subjective des liens et réseaux, travaillée sous la forme d'ateliers collectifs avec plusieurs enfants.
- Deux questionnaires psychologiques relatifs au profil socio-affectif de l'enfant (le Dominique interactif et un questionnaire d'attachement).
- Un questionnaire sociologique sur le profil sociologique de l'enfant et des professionnels suppléants, à remplir par le référent.

Après un temps d'échange lors d'un premier week-end de recherche, quelques amendements à cette méthode ont été prévus. Nous avons décidé de réaliser la cartographie subjective des liens lors de l'entretien individuel de parcours pour ne pas mettre à mal les enfants par un dévoilement de leurs liens face à d'autres, puis de prévoir des temps collectifs pour réaliser une carte collective sur les espaces ressources fréquentés par les enfants d'une part et discuter les résultats obtenus lors de la deuxième phase d'autre part. Ce jeu entre plusieurs recueils a permis de voir chaque enquêté à plusieurs moments distincts, de lui proposer d'être tantôt en tête à tête avec une seule personne (généralement un chercheur pair), tantôt avec un ou plusieurs autres jeunes de la même structure, et avec des supports qui alternaient : entretiens, dessins, tests... Nous avons également décidé de passer par la lecture des dossiers pour recueillir les éléments objectifs du parcours et non par un questionnaire destiné aux intervenants pour ne pas alourdir les charges de travail des professionnels. En effet, certains éléments soulevés par l'analyse, méritaient d'être mis en perspective au regard des écrits professionnels.

Le recueil de données a consisté au total en :

- Une passation d'entretiens individuels avec comme support la réalisation d'une cartographie des personnes ressources de l'enfant et de ses espaces d'échange.
- Des ateliers d'échanges et d'élaboration de cartes collectives des espaces fréquentés.
- La passation de deux questionnaires psychologiques.
- Une consultation des dossiers et d'éléments factuels.

- Des observations de temps informels (repas, échanges avec des professionnels, jeux avec les enfants et visites des locaux...).

Le corpus des recueils ainsi constitués (entretiens retranscrits, cartes et dessins, notes des chercheurs, photos...) a lui-même donné lieu à un second corpus (ou méta-corpus) constitué de l'ensemble des échanges en équipe de recherche.

### 2.3.1 Les entretiens : individuels et collectifs

#### L'entretien individuel

Dans l'entretien de parcours, conduit par une chercheuse universitaire ou un chercheur pair, le plus souvent avec un seul enfant mais parfois sur demande avec deux enfants, nous cherchons à appréhender les liens et configurations relationnelles de l'enfant et sa perception de la prise en compte de son point de vue, en lien avec les processus d'identification. Qui représente pour lui sa famille ? Quelles sont ses personnes ressources et ses supports ? À qui peut-il se confier en cas de problème ? À quel moment est-il entendu, de quelle manière, par qui ? Qu'est-il incité à dire à qui ? Que peut-il dire ? Qu'a-t-il intérêt à dire à qui ou à ne pas dire et à qui ? Nous cherchons à approfondir ces questions par la médiation d'un support, la cartographie subjective des liens et réseaux. Par la cartographie des liens et des réseaux de l'enfant, nous cherchons à identifier les personnes ressources autour de l'enfant, le type de lien entretenu avec ces personnes et les possibilités d'échanges avec ces dernières. Cela permet de préciser qui écoute l'enfant et comment l'enfant définit cette écoute en fonction de l'évolution de ces configurations.

#### L'entretien collectif

Durant la cartographie collective, menée par une chercheuse universitaire ou un chercheur pair, il est demandé aux enfants par groupe d'âge de dessiner les espaces où ils vont, les personnes qu'ils rencontrent, les lieux et les personnes auprès de qui ils se sentent écoutés, ceux auprès de qui ils ne sentent pas pris en compte. Nous avons en réalité vu se moduler, en fonction des temps de recueil et de la dynamique des journées, cette notion de collectif. Si sur le terrain 2, lors du premier passage, et pour le groupe des plus jeunes, se sont bien des dessins à plusieurs et ensemble qui ont été réalisés, sur le terrain 1, la présence simultanée de plusieurs enfants autour d'une grande feuille a plutôt produit une fresque où chacun proposait dans un espace circonscrit, sa propre proposition. Sur ce support, les enfants ont souvent juxtaposé leurs dessins. Seul le groupe des plus jeunes du terrain 2 ont produit, en deux groupes, deux dessins très foisonnants, avec des enchevêtrements. Une des enfants du terrain 1 s'est néanmoins lancée dans une histoire dont les rebondissements imaginaires ont occupé les espaces vierges de la feuille, reliant alors toutes les propositions entre elles, sans empiéter sur aucune. Dans ces deux cas, l'activité même générait des discussions entre enfants, prenant les chercheurs à témoin. Le fait d'être invité à dessiner au même moment qu'un ou plusieurs autres enfants induisait des échanges, des questions, des encouragements entre eux. Peu de moqueries ont été entendues. Par exemple, le garçon qui ne voulait pas dessiner a été encouragé à dessiner le foyer, son copain soufflant le nom d'autres enfants et leurs caractéristiques (comme par exemple : noir, très mince, joueur de foot...), puis à faire un dessin plus personnel. Il n'a dessiné un (seul) personnage près du canal que sur demande.

Même si ces moments collectifs ont pu ne rassembler qu'un ou deux enfants, voire n'en concerner plus qu'un, cela a permis d'étoffer les entretiens et dessins recueillis individuellement, confirmant et enrichissant le matériau à étudier par enfant. Cela a aussi permis de noter l'efficacité d'une alternance entre temps seul ou à plusieurs, sur laquelle nous reviendrons, en particulier pour évoquer les échanges entre deux ou trois enfants, devant le chercheur, mais dans un rapport de parité qui nous permettra d'avancer que la méthode par les pairs se met en partie en œuvre dans ces cas de figure.

### 2.3.2 Les questionnaires psychologiques

Ces méthodes qualitatives ont été complétées par la passation de questionnaires psychologiques sur l'ensemble des situations. Nous avons eu recours au Dominique Interactif<sup>104</sup> et à un questionnaire d'attachement.

Le Dominique Interactif est un outil original qui permet de recueillir, de manière ludique pour l'enfant, son point de vue. Il s'agit d'un logiciel interactif composé de 90 dessins plaçant Dominique (présélection du genre, fille ou garçon) dans diverses situations inspirées des psychopathologies recensées dans le DSMIV (American Psychiatric Association, 1994). Suite à la présentation en image de la situation, l'enfant doit déterminer si la situation décrite le représente ou pas. Ce logiciel permet d'évaluer le mal-être et la détresse de l'enfant à travers son niveau d'anxiété, son niveau de dépression et ses problèmes de comportements.

*La Kerns Security scale* validée en français permet d'évaluer de manière spécifique, les liens de l'enfant entretenus avec ses parents (pères, mères ou autres figures d'attachement) à travers la qualité d'attachement parents/enfant, selon le point de vue de l'enfant. Cette auto-questionnaire composé de quinze items comprend trois sous-dimensions : 1) la représentation de l'enfant du degré de disponibilité de son parent et de sa capacité à répondre à ses besoins, 2) la tendance de l'enfant à rechercher du soutien et du réconfort auprès de son parent lorsqu'il est en situation de détresse, 3) sa perception de la qualité de la communication avec son parent. Il permet de déterminer le degré d'attachement de l'enfant (fort-moyen-faible) à chacun de ses parents. Adapté, il permet aussi d'identifier si d'autres figures d'attachement sont présentes autour de l'enfant.

Lors du passage des questionnaires d'attachement et du Dominique interactif, les enfants se sont tous montrés attentionnés et coopératifs. Le passage s'est effectué de manière individuelle. Afin de mettre l'enfant en confiance face à l'enquêtrice, le Dominique Interactif était proposé en premier. Le caractère ludique de cet outil semble avoir été apprécié par les enfants, surtout les plus jeunes. Alors qu'il se compose de plus de 90 questions, l'un des enfants s'est exclamé « c'est déjà fini ? Est-ce que je peux en faire un autre ? ». Certaines questions comme celles concernant la consommation de drogues ont également fait sourire certains adolescents. L'ensemble des enfants indique avoir apprécié le Dominique Interactif.

---

<sup>104</sup> J-P. Valla, L. Bergeron, M. St-Georges, M. & C. Berthiaume, Le Dominic interactif : présentation, cadre conceptuel, propriétés psychométriques, limites et utilisations, *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29 (2), 2000, p. 327-347.

Après la passation du Dominique interactif, le questionnaire d'attachement était proposé aux enfants. Malgré les difficultés liées à la formulation de certaines questions, les enfants ont effectué un effort de compréhension et ont répondu convenablement comme en témoigne les scores d'attachement élevés obtenus lorsque les enfants devaient choisir une figure d'attachement importante à leurs yeux autre que les figures d'attachement parentales. Certains enfants ont apporté des commentaires lorsqu'ils répondaient aux questions qui étaient soit notées par l'enquêtrice ou par les enfants eux-mêmes. Cela témoigne aussi de leur investissement et de leur souhait d'apporter le plus de précisions possibles à leurs réponses en les argumentant.

Tenir l'impératif pluridisciplinaire s'est révélé néanmoins complexe. En effet, les outils choisis dans les approches psychologiques sont des questionnaires qui laissent moins de liberté dans les possibilités d'énonciation de l'enfant et qui peuvent parfois contraster avec les autres démarches d'enquête retenues. Les chercheurs pairs, assez réservés quant à l'approche psychologique, ont discuté de l'intérêt de ce recueil. Cette alternance a par contre été appréciée par les jeunes enquêtés, rompant là-aussi avec des expériences plus connues d'eux, les aidant à prendre au sérieux l'enquête, mais réveillant aussi des inquiétudes : être enregistrés, testés... pour quoi faire ? Les uns sont restés sur la défensive ou ont trouvé des stratégies de refus ou d'évitement quand d'autres en ont profité pour témoigner. Ces cas de figure révéleront, au-delà de ces conditions de recueil, des phases différentes dans les parcours des jeunes enquêtés, ainsi que des attachements de diverses natures.

### 2.3.3 La consultation de dossiers

La consultation des dossiers a également provoqué un échange vif entre et avec les chercheurs pairs. Se projetant, à partir des situations connues et en cours d'analyse, à la place des jeunes dont la situation était étudiée, ils se sont accordés pour dire qu'aucun d'entre eux ne souhaiterait, sans en être averti, et sans donner un accord éclairé précis, savoir que leur dossier pouvait être lu par autrui, dont des chercheurs. Le dossier est une trace de soi, et d'un soi parfois ignoré de soi bien que connu d'autrui. Ce support d'une histoire de soi, mais écrit par et pour qui, pour quel usage ? L'exploration par une équipe de chercheurs constitue une nouvelle intrusion, dans la vie de l'enfant et de l'adulte qu'il deviendra. Ainsi, des savoirs pourraient être véhiculés sur des situations d'enfants, à partir d'informations qui leur échappent à eux-mêmes et qui correspondent souvent à des dévoilements très douloureux le jour où ils en prennent connaissance. Ce débat, vif, mettait à jour une des tensions entre chercheurs pairs et chercheuses universitaires, pour lesquelles l'étude des dossiers est une source complémentaire, et utile, aux corpus d'observation, d'entretiens et de tests. L'équipe a donc décidé de ne faire une seconde exploration qu'avec le recueil des éléments les plus factuels du dossier (fiche de renseignement et récapitulatif de la situation, par exemple), sans explorer l'ensemble des documents le composant.

## 2.4 Phases de l'enquête et mode de recueil de données <sup>105</sup>

Des petites équipes de chercheurs pairs et non pairs ont été organisées pour le recueil de données. Le recueil s'est fait en deux passages auprès des enfants et jeunes enquêtés <sup>106</sup>.

### 2.4.1 La première phase d'enquête : Avril 2016

Sur le terrain 1, l'enquête avait été préparée en amont par la Directrice de l'association qui avait contacté directement les familles d'accueil des enfants concernés par l'étude. Le fait d'être contacté directement par la directrice a pu étonner certaines familles d'accueil ayant l'habitude de n'être en contact avec la direction qu'en cas de grave problème. Nous avons été accueillis par la secrétaire de la maison de la Fondation. Nous avons présenté la recherche aux familles d'accueil et aux enfants qui avaient quelques inquiétudes, avant de les diriger vers les différents ateliers.

Sur le terrain 2, une période de vacances scolaires a été choisie, pour que les enfants soient présents en cours de journée. La rencontre avec les chercheurs s'est donc intercalée pour eux avec des activités ou rendez-vous prévus en dehors de l'école ou du collège, mais avec une grande disponibilité.

### 2.4.2 La deuxième phase d'enquête : Octobre 2016

La seconde phase a permis une confrontation d'hypothèses avec appui sur le matériel déjà recueilli, avec des enfants et adolescents reçus en petit groupe, par le collectif des chercheurs. Nous sommes venus avec un jeu de photographies élaborées à partir des dessins du premier recueil. Les photographies étaient réparties en trois grandes catégories : les personnes ; les lieux ; les activités. Elles avaient pour fonction de servir de support pour que chaque enfant commente ou complète, au vu de sa propre expérience, ce que l'ensemble du groupe avait pu proposer. De nouveaux dessins ont été produits à cette fin, précisant des lieux qui pouvaient manquer, ou leur paraître trop peu ou mal représentés (par exemple, un parc de jeux à proximité pour des balades régulières).

Sur le terrain 1, le rendez-vous a eu lieu sur un autre site, occasionnant davantage d'échanges que la première fois, avec des professionnels présents ou de passage : éducatrices, assistantes familiales... L'espace occupé était assez grand pour prévoir de se partager si besoin en temps individuel et collectif. Cependant, c'est dans la salle aménagée pour le collectif que s'est déroulée la plus grande partie des entretiens. Il a de plus, été possible de déjeuner avec quelques enfants, dans un réfectoire mis à disposition, en présence de la directrice générale et d'une éducatrice.

---

<sup>105</sup> Du fait de contraintes de temps, d'accès au terrain, mais aussi en vue de tenir compte des remarques du conseil scientifique de l'ONPE, nous ayant incité à restreindre la portée du projet suite à une réduction du financement, nous avons approfondi certains parcours seulement par des entretiens informels avec les adultes autour de l'enfant.

<sup>106</sup> Par ailleurs, il ne nous a pas été possible de travailler avec les professionnels sur un outil de lecture du réseau évolutif de l'enfant au cours de son parcours. Ce dernier travail, prévu comme une phase 3, pourra être réalisé dans les suites données à cette recherche avec les partenaires.

Sur le terrain 2, en l'absence du directeur, l'équipe occupe une salle dans le même bâtiment, mais davantage isolée car à l'étage, près des bureaux des psychologues. Nous installons un coin de discussion autour du matériel déjà recueilli, et une petite table « goûter ». Nous ne verrons que peu les membres de l'équipe, quelques enfants venant accompagnés par des éducatrices différentes. Celles-ci, non rencontrées au premier passage, s'informent de la recherche, du moins le matin. La venue des enfants l'après-midi bousculent davantage le déroulement des activités prévues pour eux, ce qui rend les adultes moins disponibles, et plus stressés. Pour cette deuxième phase, tous les enfants n'étaient pas présents (retour chez les parents ou scolarisation en Belgique) ou disponibles (activités sportives, rendez-vous médicaux...), ou volontaires (refus explicite).

#### 2.4.3 Marquer l'espace comme pour un événement

Lors de chaque passage nous nous sommes efforcés de proposer un espace ludique pour les échanges qui laissent les enfants libres des modes d'énonciation de soi, et de proposer des temps collectifs pour sortir de la seule dimension d'entretien individuel. Nous avons le souci de ne pas exposer les enfants à ces techniques d'enquête dont ils avaient à de nombreuses reprises fait l'expérience (enquête de police, enquête sociale, entretien psychologique...). Nous avons procédé en aménageant les espaces mis à disposition. À chaque fois, étaient ainsi disposés : un coin pour le collectif et la convivialité, un autre destiné au travail collectif, puis si nécessaire, pour les recueils individuels. Les chercheurs se tenaient dans ces espaces, où la circulation des uns et des autres était fluide et peu formalisée. Alternaient ainsi des moments où partager boissons et friandises, dans des échanges à plusieurs, ou de petites échappées au gré des envies. Se succédaient des atmosphères changeantes : du calme au rire, de la concentration aux plaisanteries... Et nous avons présenté chaque demi-journée avec chaque groupe comme un petit événement au cours duquel chacun participerait successivement à plusieurs ateliers, individuellement ou collectivement. Ainsi, même si les supports pouvaient renvoyer à des situations connues (divers types d'entretiens par exemple), l'organisation de la rencontre se présentait comme un parcours entre plusieurs moments, avec des pauses informelles. Les attentes devenaient des moments de jeux ou de plaisanterie, avec des collectifs mouvants en fonction du temps que pouvait prendre chaque échange. L'absence de familiarité avec les enfants se compensait en jouant la carte d'un événement particulier. Cette atmosphère conviviale, portée par ce collectif mixte, rompait avec des temps institutionnels plus convenus et plus connus. Elle secondait en quelque sorte la proposition « par les pairs », offrant la possibilité de mobiliser les enfants de façon active en peu de temps, sur un mode plus rapide. Une alliance partielle et sous condition se faisait jour, que la présence des autres enfants soutenait. Ainsi, l'intrusion des chercheurs était mieux contenue parce que reçue à en collectif. Cependant, pour quelques-uns des enfants plus jeunes, reçus dans des lieux qu'ils ne connaissent pas, sans la présence de personnes connues et signifiantes pour eux (celles-ci pouvant par ailleurs avoir exprimé une défiance quant au projet), la méthode peut toucher sa limite.

## 2.5 Par ou avec les pairs : dynamique de terrain et exigence épistémologique

*Nous avons poursuivi la démarche d'enquête par les pairs, ce qui supposait de négocier toutes les étapes de l'enquête avec les anciens et nouveaux chercheurs pairs. Cinq chercheurs pairs déjà engagés dans la première recherche ont été rejoints par une jeune femme sortant de la protection de l'enfance souhaitant participer à cette étude. Le groupe a été accompagné par cinq chercheuses universitaires de l'université Paris Est Créteil, trois ayant participé au projet, deux ayant rejoint cette nouvelle recherche. L'équipe de chercheurs est donc à nouveau mixte, constituée de chercheurs universitaires de jeunes chercheurs pairs et d'une chercheuse praticienne, étudiante sur le précédent projet et désormais professionnelle du secteur. La présence des chercheurs pairs et leur participation donne à ces travaux plusieurs caractéristiques qui nous semblent capitales dans l'organisation de la recherche, le recueil et l'analyse des données. Plusieurs week-ends et temps d'échanges ont été organisés afin de discuter des questions d'enquête, des méthodes et du travail de terrain et de l'analyse. Sur l'un de ces temps de travail, nous avons été rejoints par un collègue chercheur à l'Université de Porto Alegre (Brésil) qui a contribué aux échanges. Le groupe des pairs s'est lui-même étoffé en cours de recherche. Cette élasticité du groupe illustre un mode de travail collaboratif.*

### 2.5.1 Une équipe mixte sur le terrain

Sur le terrain, la recherche par les pairs confronte tant les adultes que les enfants à une configuration spécifique. Ils sont en effet en présence d'un collectif d'adultes, mixte à plusieurs égards : âge, genre, couleur de peau, fonctions... Ce collectif se présente comme composé d'individus affirmant chacun son regard singulier et son expertise propre sur la protection de l'enfance, ce qui motive son intérêt pour cette recherche et pour la rencontre initiée avec ce terrain. Ce collectif se présente aux enfants et devant les professionnels comme étant devenus « des amis ». Les registres habituels sont d'emblée bousculés, et cette surprise est renforcée de deux manières. Les pairs participent à cet effet de manière explicite quand un des chercheurs pairs parle de l'équipe comme constituée « d'amis », ou implicite quand les rapports sont visiblement inscrits dans la similarité alors même que des signes distinguent les uns des autres : âge, style vestimentaire, couleur de peau, type de vocabulaire... Ce groupe inhabituel dans sa composition, et cependant soudé autour de projets successifs et des temps partagés qu'ils suscitent, brise d'emblée la similitude avec d'autres situations énonciatrices pensées comme proches et peut créer une connivence spécifique avec les enfants et jeunes. D'une certaine manière, ce qui détonne dans le collectif de recherche ainsi formé donnerait sa crédibilité à la démarche.

### 2.5.2 Entre distance et familiarité

L'équipe de recherche n'a pas travaillé avec des enfants familiarisés à leur présence, comme le recommande la littérature. Mais l'intégration plus longue et plus fréquente des chercheurs dans la vie quotidienne des structures d'accueil est à la fois complexe à organiser et peut-être redoutée. Cependant, dans notre cas de figure, l'équipe « vient de Paris ». Cette venue d'étrangers au territoire génère un intérêt, une curiosité spécifique. Le fait de questionner sur cette venue ouvre un dialogue, montre aussi qu'un déplacement a été effectué, un effort fourni pour la rencontre. En s'intéressant là aussi à des détails (comme les heures de lever, la longueur des trajets), la présence des chercheurs fait événement, rompt le quotidien et s'inscrit

du côté d'une différence avec les échanges connus avec travailleurs sociaux et autres professionnels. Mais ce déplacement fait aussi l'objet de moqueries directes ou pas, et donne du pouvoir au groupe qui reçoit. Ce sont les enfants et jeunes qui sont « chez eux », qui reçoivent, qui connaissent et qui savent (par exemple, où sont les lieux, les commodités, les habitudes, les règles...). Ce constat commun les soude, signe vis-à-vis de l'équipe une appartenance, et ce faisant, situe leur propos au cœur de la problématique étudiée. Pour une fois, ce ne sont pas eux les déplacés, et ils indiquent clairement aux nouveaux venus que le rapport de pouvoir est entre leurs mains, à eux qui sont « d'ici », que la relation dépendra d'eux, car cette appartenance a valeur de légitimité dans la relation qui se construit.

Dans le cas du terrain 1, la présence de deux chercheurs pairs revenant sur leur propre lieu de placement crée de la familiarité. Ils mobilisent leur connaissance du territoire, des établissements scolaires, des familles d'accueil, et des enfants accueillis pour créer de la connivence avec les jeunes enquêtés et ainsi faciliter les échanges :

« Chercheur pair : ah mais t'es la sœur d'Arno, Isabelle ?

Isabelle : oui

Chercheur pair : ah ch'savais pas. J'le connais bien et c'est mon voisin.

Chercheuse universitaire : est c'que tu t'entends bien avec ton frère ?

Chercheuse universitaire : ça a l'air d'être moyen, moyen...

Isabelle : ben en fait il est chiant.

Chercheur pair : ch'confirme, ch'confirme » (entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Chercheuse pair : et je connais toutes vos familles d'accueil....(Rire)

Enfant 1 : tu en connais une qui s'appelle Ravel ?

Chercheuse pair : oui !!! Mais t'es pas ?.... t'es pas t'es pas ?... t'es pas ? t'es pas chez eux ?

Enfant 1 : si avant ?

Chercheuse pair : ah ! T'es à Parmentier, j'ai été à Parmentier aussi. J'étais là-bas, t'as qui comme professeur d'histoire géo ?

Enfant 3 : euh... madame Genat ?

Chercheuse pair : ah j'l'ai pas eu. Euh... c'est qui tes professeurs, vas-y dis-moi, j'vais voir si j'en connais.

Enfant 3 : Euh... monsieur Virot, madame, Léger,

Chercheuse pair : ah... madame Légerie oui !! je me souviens de madame Léger » (entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Dans le cas du terrain 2, il ne s'agit pas d'un espace familier pour aucun membre de l'équipe de recherche. Cela rend parfois compliqué le dialogue avec les plus jeunes enfants, et le repérage des références qu'ils utilisent : où sont situés les villes, quartiers, ou villages nommés, les écoles et collèges ? À quelle réalité renvoient-ils en termes de distance, de mode de vie, de réputation ? Le questionnement n'est pas toujours possible : d'abord parce qu'il surprend les interlocuteurs, surtout très jeunes, qui n'imaginent pas une telle ignorance sur les lieux qui comptent pour eux, et ensuite parce qu'il vient rompre le fil de la pensée énoncée, parfois déjà hésitant et fragile. Parfois, dans un collectif, l'un des enfants ou jeunes peut servir d'intermédiaire et offrir une explication ou information clé, mais c'est aléatoire. Cependant, cette fragilité contraint à une écoute d'un autre ordre, moins empreinte de certitude, ce qui

déplace aussi les codes de la conversation, la laissant ouverte à d'autres énoncés et interprétations.

Mais la proximité ou la distance ne se joue pas seulement sur le fait d'être un pair ou non, de connaître ou non le territoire mais aussi sur le partage ou non de passions communes. Attaché à sa famille, Léni (9 ans) a une passion, le foot. Mais il n'est pas tombé sur le chercheur pair le plus passionné ce qui a probablement nui aux échanges : là où la proximité liée à une passion partagée a permis des entretiens plus longs et l'établissement d'une certaine complicité, ici elle est restée en veille. Ce sera le contraire entre Aïda et une chercheuse universitaire, à propos de la natation, ou entre Agostino et une chercheuse universitaire, à propos de danse. L'intérêt de cette dernière aidera un interlocuteur peu loquace, d'autant que sa langue maternelle n'est pas le français, à entrer dans l'entretien, et à davantage se livrer.

« Chercheuse universitaire : Et vous organisez des spectacles, des... ?

Agostino : Oui !

Chercheuse universitaire : C'est vrai ?

Agostino : En juin on fait un gala.

Chercheuse universitaire : En juin ! Ce sera la première fois pour toi ? Ou tu en a déjà... ?

Agostino : Oui, ma première fois.

Chercheuse universitaire : Ouais ! Et alors il a lieu où le gala alors ? À Roubaix ?

Agostino : Oui, à Roubaix.

Chercheuse universitaire : D'accord ! (Silence) Et c'est où à Roubaix ? C'est au, à l'académie de danse ?

Agostino : Ça s'appelle 'la rue de la danse'.

Chercheuse universitaire : Ah, mais c'est génial ! Il paraît que c'est super connu comme salle.

Agostino : Hum ! C'est la première salle d'hip hop en France. » (Agostino, 15 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Ce qui semble aussi à plusieurs reprises créer du lien entre chercheurs et enfants, ce sera le rire. Ce rire est parfois complice et partagé. Parfois il est aux dépens du chercheur, gentiment ou de façon provocante.

« Antony : Pourquoi tu dis, j'ai 3... frères ?

Chercheuse universitaire : Euh... bah t'as dit que tu avais... aaah.

Chercheuse praticienne : Nan parce qu'il y a la maman au milieu.

Chercheur pair : Oui, il y a la maman au milieu.

Chercheuse universitaire : Donc, il y a deux sœurs normalement ?

Chercheur pair : Oui, je vois deux filles là-bas.

Chercheuse universitaire : Ah oui, mince, je me suis trompée.

Antony : Rires.

Chercheuse universitaire : Donc, il y a deux sœurs.

Antony : Oui

Chercheur pair et Chercheuse universitaire : Mmmh.

Aïda : Rires

Chercheuse praticienne : Et... 1, 2, 3... 4, 5 frères. C'est ça ?

Antony : Et celui-là ?

Chercheuse universitaire et Chercheur pair : C'est toi !

Chercheur pair : Tu nous as dit que c'était toi ! (rires)

Chercheuse praticienne : Toi et cinq frères ?

Antony : Bah oui. » (Antony, 10 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Parfois aussi, c'est un rire décalé, étrange, mal à propos, qui traduit une gêne, parfois partagée entre enquêteurs et enquêtés. Ainsi, plusieurs moments d'entretiens, sur les deux terrains et avec des interlocuteurs différents, provoquent une gêne à la relecture. C'est en se replongeant dans les émotions fortes, diverses et ambivalentes que les propos provoquent, que l'on comprend aussi la difficulté d'aborder la thématique choisie auprès de ce public. Tantôt, il sera un rire protecteur, pour l'enfant comme pour l'adulte, derrière d'autres émotions se masquent, dans des moments où l'aveu est trop difficile à faire, ou à entendre. Il vient où des silences stupéfaits, voire des larmes, auraient pu advenir. Il indique qu'enquêteurs et enquêtés avaient à cœur de s'entendre, de jouer le jeu, malgré leurs maladresses et peurs mutuelles. Il annonçait aussi la difficulté que l'équipe de recherche aurait face à ce matériau offert par les jeunes interlocuteurs, à la fois vulnérables et déterminés. Un matériau fragile et beau, sensible et pudique, et débordant de réponses à lire entre et au-delà des lignes. Ci-dessous, un échange blagueur, où il est question de la maison de la mère et du téléphone du copain : au cœur donc de ce que la recherche étudiait, les lieux et objets supports des liens qui comptent.

« Chercheuse universitaire : Mmmh (Rires). Alors celle que tu as dessinée, c'est laquelle ?

Chercheur pair : ça, c'est le téléphone.

Chercheuse universitaire : Ah, c'est un téléphone ? Et tu sais, j'ai cru que c'était une maison (Rires).

Chercheuse universitaire : C'est vrai hein en plus, on pourrait dire que... on pourrait dire que c'est des fenêtres hein... presque. S'il y avait pas écrit 1, 2, 3, 4, 5... Mais non, ça, c'est aussi un téléphone.

Chercheur pair : Mmmh, c'est le téléphone de qui déjà ?

Antony : de Léni.

Chercheur pair : Léni? Qui a un téléphone.

Antony : Léni, ça s'écrit comment ?

Aïda : L, E...

Antony : Je l'ai écrit

Chercheuse universitaire : Rires

Chercheur pair : Oui

Aïda : Merci, maint'nant

Ensemble : Rires. » (Entretien collectif, phase 2, terrain 2)

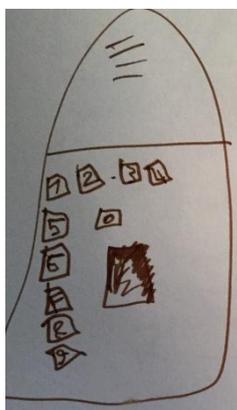


Figure 3 Dessin d'Antony, 10 ans, terrain 2

En comparant les deux dessins, on remarque que le téléphone porte 9 touches numérotées, le 1 faisant lien comme sur la représentation de la famille : la mère est au centre avec deux « rangées » d'enfants, réparties de la même façon. Seule la touche 0 est à part. Est-ce un hasard ou bien signale-t-elle une absence, celle du père ? Qui ne figure ni dans la maison dessinée, ni dans le discours du garçon. Sauf pour demander à Aïda, qui dessine à côté de lui : « Et il est où, ton père ? » Le registre des interprétations plus cliniques reste à ouvrir, mais la certitude que les enfants ont participé pour signifier de réelles réponses ne fait pas de doute.

### 2.5.3 Veille épistémologique et construction de savoirs

Nous venons de souligner que la présence des chercheurs pairs a une influence sur la mise en œuvre des méthodes de recueil, sur le terrain, mais elle en a également sur l'analyse. Les débats contraignent les chercheurs universitaires à sortir de l'entre-soi. C'est ce regard extérieur qui oblige à questionner l'épistémologie, son actualité dans la réalité d'une recherche, à la confronter aux choix annoncés. Au fil du travail, il s'est avéré qu'un double corpus se constituait. D'une part celui prévu dans le cadre de l'étude, avec un recueil auprès des enfants des deux structures. D'autre part, au fil des étapes de la recherche, en amont et en aval des déplacements sur les deux terrains, un corpus des échanges entre chercheurs pairs.

La présence des pairs a une fonction autour de l'éthique de la recherche. Dans la phase de préparation de l'enquête, au croisement de leurs expériences, ils ré-ouvrent un éventail plus large de questions à la fois plus directes que celles imaginées par les chercheuses, et moins blessantes. Une discussion sur le tact<sup>107</sup> court tout au long de la recherche, pour savoir qui peut questionner et comment. Cela va d'un rappel à l'ordre du type : « c'est à nous de faire ces entretiens, pas à vous » (chercheur pair, terrain 2, première phase), à l'écoute à plusieurs de deux jeunes livrant un discours très engagé, voire intime (terrain 1, deuxième phase). Ils rejoignent probablement la qualité des recueils d'enquêteurs en immersion longue, et sont un des bénéfices, à notre sens, de la recherche menée, au long cours, avec les chercheurs pairs.

Ils éprouvent ensuite la posture de l'enquêteur en y apportant des réponses différentes les uns des autres, postures différentes déjà indiquées dans la première recherche, chacun tenant de façon singulière une posture d'enquêteur. Le corpus perd en homogénéité ce qu'il gagne en ajustement à un échange toujours singulier. Ainsi engagé, cet échange peut se poursuivre dans d'autres moments, sur la même dynamique. On aura ainsi à plusieurs reprises, comme dans la première recherche mais en l'éprouvant davantage, le sentiment que ce qui s'est ouvert une première fois dans le colloque singulier entre pairs, peut être rejoué et approfondi lors d'un autre temps de la même étape, ou d'une seconde rencontre.

Autre point que nous avons déjà souligné, l'analyse des matériaux est marquée de la résonance avec l'histoire personnelle des chercheurs pairs, ce qui permet de mieux comprendre les données recueillies. Outre la possibilité d'interpréter des situations, comme le montre l'exemple de l'attente des enfants en MECS, la résonance permet aussi de souligner

---

<sup>107</sup> Ainsi défini par P. Vidal-Naquet (2013) : « Le tact, qui peut être considéré comme une « ruse de la vérité » (Cavaillé, 2001), est une référence plutôt positive. Dans ce cas-là en effet, la vérité n'est pas ouvertement affichée mais elle affleure derrière le geste ou la parole. Le tact consiste à ne pas voir ce qu'on est en train de voir, ou plus précisément à ne pas montrer que l'on a vu (ou senti ou entendu). A l'inverse du mensonge, le tact est un savoir-faire ou un savoir-dire qui affiche avec prudence et modération, en s'efforçant d'abraser les aspérités du réel. »

P. Vidal-Naquet. Le care à domicile : tact et tactiques. *Recherches en soins infirmiers*, 114, (3), 2013, p. 7-13.

les non-dits, le sens des silences, ou de proposer une autre interprétation aux expressions d'un enfant. Ainsi, pour comprendre les enjeux indicibles autour du désir d'adoption, de la recherche d'indices pour s'affilier à un parent inconnu. En effet, ce qui apparaît alors, c'est l'impossibilité de dire ses attachements en milieu supplétifs, au risque, supposé ou réel, de tout perdre, tant sur le plan affectif que symbolique et rêvé.

Cependant, les débats entre les étapes de recueil permettent de moduler les projections possibles, et de discuter des interprétations non convergentes. Ceci est également rendu possible par la mise en perspective avec d'autres travaux, autour des récits d'enfants en souffrance, et des avancées scientifiques à partir de leur écoute.

Des tensions entre les positions de jeunes chercheurs et des chercheuses universitaires peuvent apparaître sur la nécessité ou non d'intervenir dans les situations des enfants enquêtés, les chercheurs pairs incitant à le faire, les chercheurs universitaires étant plus réticents à cette démarche. Cette tension souligne aussi l'écart qui existe entre ce qui est proposé aux plus jeunes, et aux plus âgés. Pour les premiers, le dispositif n'offre à aucun moment de prolongations des liens entre enfants et équipe, alors que pour les adolescents, les chercheurs pairs proposent de prendre des nouvelles, échangent leurs coordonnées, conseillent et suivent leur situation. Une des jeunes ira même jusqu'à exprimer son souhait de se joindre à l'équipe (Leïla, terrain 1). Ainsi, la question d'un ajustement de la recherche par les pairs auprès des plus jeunes se pose-t-elle, afin que leur propre expression et leurs attentes ne soient pas contrecarrées. La question de la parité s'est aussi posée différemment du fait de l'âge des enfants et jeunes. Si la proximité entre jeunes chercheurs et adolescents se traduisaient dans le langage, les usages aux objets notamment, et autour d'une identification réciproque, le rapport aux plus jeunes n'était pas autant fondé sur la parité. Cela s'est traduit par des réactions différentes de la part des enfants, projetant sur ces adultes inconnus d'eux, une relation davantage liée à leurs attentes, et de potentiels attachements que l'équipe a eu davantage de difficultés à gérer :

« Camélia : Tu peux m'écrire ton prénom et ton numéro ? Comme ma copine elle avait fait avec l'autre et... elle lui a écrit son numéro et son... nom. Heu non, pas son nom, mais moi c'est pour retenir.

Mais tu peux pas heu écrire tous les noms heu ici !

Bah de ceux qui sont venus, et ton numéro.

Chercheur pair : Bah mon numéro ça sert à rien (rires).

Camélia : Mais si pour t'appeler !

Chercheur pair : Oh. Les éducateurs ils peuvent m'appeler, faut leur demander.

Camélia : Nan c'est moi qui vais t'appeler. J'vais demander pour t'appeler ton numéro, ton nom et les noms de tous les autres [de l'équipe] et ton numéro.

Chercheur pair : (Rires)

Camélia : Ah ! Et pourquoi t'as pas écrit ton nom d'famille ?

Chercheur pair : Oh pfff... Tu veux vraiment savoir mon nom ? Moi c'est C P. Voilà, ça s'écrit comme ça.

Camélia : Et ton numéro c'est en dessous, à côté, là. Et t'as pas un ciseau pour découper autour ?

Chercheur pair : Non. J'peux pas t'laisser mon numéro (rires).

Camélia : Allez ! Si te plaît.

Chercheur pair : J'peux pas... On verra après.

Camélia : Oh ! Bah ma copine elle a mis son numéro.

Chercheur pair : Oui ! Mais c'est ta copine, comme ça tu peux la voir heu, tu peux faire des choses avec elle. Voilà, bon. Revenons à nos moutons, comme on dit. Et heu... ça fait combien de temps que t'es ici ? » (Camelia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Cette différence entre enfants plus jeunes et plus âgés a questionné l'équipe sur la mise en œuvre de ses méthodes, et la référence à la parité. Celle-ci en tout cas ne mène pas à une « égalité » et nous verrons comment, nous heurtant à cette question, nous avons tenté de la résoudre.

Ce qui semble une caractéristique sur cette collaboration au long cours (engagée depuis 2011 avec 5 des 6 chercheurs pairs), c'est la fondation d'un collectif de chercheurs élaborant dans la durée une forme d'expertise croisant connaissances théoriques, recueil empirique et énoncé d'expériences personnelles. Se crée en effet dans cette configuration un espace réflexif marqué par des références partagées, au fil des étapes, au corpus de connaissances scientifiques, et la mise en dialogue autour de deux types de vécus singuliers (ceux recueillis par la recherche et ceux évoqués par les chercheurs pairs). C'est alors trois types de savoirs qui se mettent progressivement en résonance : les textes scientifiques, dont toute l'équipe prend connaissance soit en accès direct (lectures, conférences, ateliers...), à des degrés divers, le corpus constitué par le recueil de données organisé à la faveur d'une recherche précise, et un corpus constitué par les échanges, plus ou moins formalisés, au sein du collectif. On retrouve ici la sociologie de l'expérience, dans laquelle F. Dubet<sup>108</sup>, qui considère les jeux d'argumentation réciproque entre acteurs et sociologue comme un matériau d'enquête.

## 2.6 Le contexte d'énonciation proposé aux enfants

Avant de parler de l'expression propre des enfants, il semble important de resituer les contextes d'énonciation dans son ensemble dans lesquels ils se trouvent (et pas uniquement celui de la recherche), et en particulier, de montrer comment les référents éducatifs qui les entourent ont pu eux-mêmes faire part de leur expression. Cela donne une idée du cadre dans lequel l'ensemble de ces expressions peuvent chacune s'énoncer, comme un ensemble dont chacun se trouve partie prenante, et partie liée. C'est aussi une des clés de compréhension des échanges qui ont pu avoir lieu, ou ne pas avoir lieu, dans le cadre de la recherche.

### 2.6.1 La crainte des adultes face à l'enquête

Au démarrage de l'étude, sur le terrain 1 comme dans le terrain 2, les éducatrices et éducateurs et les familles d'accueil peuvent redouter ce temps d'enquête, en particulier sur cette question du point de vue de l'enfant, de peur d'être pris en défaut, jugés, voire pénalisés. La parole de l'enfant est ici entendue dans un contexte d'établissement plus ou moins tendu, où se répercutent les modalités de prise de parole entre les adultes eux-mêmes. L'enfant peut être ou se sentir instrumentalisé. Et cette instrumentalisation peut être pour lui en écho avec des expériences antérieures de conflit entre adultes que ce soit à son sujet ou non. Ainsi, les chercheurs ont-ils à gagner, avant ou avec la confiance des enfants, celle des adultes qui les ont en charge. Or, cette confiance à gagner indique aussi la façon dont ces adultes occupent leur rôle de protection vis-à-vis des enfants : il peut leur sembler difficile, face à une

---

<sup>108</sup> F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

proposition d'expression, de lui faire confiance ou de penser de nouveaux contacts comme des opportunités. Paradoxalement, un enfant livré sans résistance aux chercheurs est peut-être un enfant moins investi, moins protégé. La protection de la parole est ainsi significative d'un lien actif dans la configuration. Autrement dit, arriver en signifiant que l'on ouvre un espace à la parole de l'enfant a un double effet : à la fois danger pour l'enfant comme pour les adultes qui l'ont en charge (tant parents que professionnels), et opportunité de dire, là aussi pour l'enfant comme pour les adultes qui l'ont en charge (tant parents que professionnels).

De plus, le sentiment des professionnels de ne pas être entendus dans des décisions institutionnelles, surtout si elles sont récentes et qu'elles affectent directement leur activité auprès des enfants, crée un malaise face à une proposition de recherche centrée sur l'expression des enfants. Sur l'un des terrains, les professionnels font part d'un poids de l'organisation, qui les oblige à passer beaucoup de temps en passation (écrite et orale), qu'ils jugent faire au détriment de la présence auprès des enfants. Doutant de leur propre possibilité d'expression au sein de leurs institutions, les professionnels sont plus réticents à voir questionner les enfants et jeunes à ce propos. L'équipe de recherche les percevait en miroir de la situation des enfants, et pris par un sentiment d'impuissance : leur propre agentivité était questionnée.

De même, la façon dont ils ont été prévenus et associés à la recherche les rend plus ou moins réceptifs et cette réceptivité peut influencer les enfants. C'était perceptible dans la façon dont les enfants ont été accompagnés, ou non, par les professionnels suppléants les plus proches. Ces derniers sont arrivés parfois très tendus, avec des questions précises sur la recherche, ses objectifs, la démarche et les garanties (de confidentialité, par exemple). La situation d'enquête génère ainsi une sorte de cas de conscience pour chaque acteur concerné (dont les chercheurs), qui ne peut se régler en une fois, et qui peut être réactivé à différents moments du processus et sous différentes formes (refus, retrait, évitements...). Plus encore que sur d'autres terrains, l'enquêté peut-il et doit-il collaborer, avec quel risque pour lui et pour les autres enfants ou les adultes concernés ? C'est donc à des formes de logiques de loyauté en situation supplétive que renvoie cette étude, et qui peuvent expliquer une stratégie à l'œuvre au moment du recueil et lisible dans le corpus : se taire pour protéger ceux à qui et ce à quoi l'on tient le plus.

### 2.6.2 Une doxa éducative favorisant un modèle traditionnel

En situation supplétive, cette expression est répartie entre professionnels, avec une parole répartie en fonction des types de professions. Les psychologues se chargent de la lecture clinique des propos d'enfants, directs ou rapportés. Les équipes éducatives vont avoir à mettre en œuvre un autre registre, celui du quotidien, ce qui peut leur laisser le sentiment, au regard des hiérarchies entre professions et de l'aura attribuée aux approches cliniques, de gérer « le sale boulot ». Pour eux, vis-à-vis des enfants, se crée au jour le jour, une doxa qui tente d'établir un discours homogène d'un professionnel à l'autre. Il s'agit d'un discours très normatif, référé à des modèles éducatifs traditionnels dans lesquels l'expression de l'enfant est plus contrôlée<sup>109</sup>. Il peut être perçu comme plus nécessaire face à des enfants de milieu

---

<sup>109</sup> Probablement aussi le discours éducatif très normatif et les méthodes associées, de l'ordre du contrôle des enfants, sont-elles mobilisées comme celles que pourraient par ailleurs plébisciter certains parents.

populaire, dont les conduites parentales ont été jugées déviantes, et avec la crainte qu'elles se reproduisent. Cette crainte d'une reproduction vécue comme une fatalité, peut se doubler de celle d'être accusé de ne pas l'avoir entravée. Pour y parvenir, la référence à des modèles éducatifs traditionnels, ancrés sur une éducation normative, offre davantage ce consensus possible entre éducateurs, sans avoir besoin d'en discuter. Mais dans les propos de certains enfants, les éducateurs peuvent alors être perçus comme veillant à une application stricte des normes éducatives, restant à distance, distants, manifestant peu d'émotions. Or la relation ainsi instaurée entrave les possibilités d'expression des enfants.

Si les adultes construisent une attitude référée une doxa professionnelle, celle-ci s'ajuste aussi à la gestion d'une situation éducative collective. Il semble devoir s'affirmer une attitude éducative similaire face à des enfants certes appréhendés comme individus, mais aussi comme formant un collectif. Le fait d'être plusieurs professionnels renforcent probablement la position éducative alors adoptée, dans la mesure où les autres collègues (et dans les situations observées, le chercheur lui-même) portent un regard et laissent craindre un jugement sur la posture professionnelle.

Ainsi, les enfants sont-ils confrontés à des espaces de paroles différenciés (ce qui est dit dans une instance ou une autre), sachant que cependant, les dits du quotidien peuvent être rapportés au psychologue ou à la direction ou au référent. Nous pouvons questionner l'espace supplétif comme un espace de propos stéréotypés, d'abord du côté des adultes, et en réponse, du côté des enfants. Un espace d'expression risquée pour les uns et les autres, et de ce fait, contenue et parfois, explosive, comme le montreront certains incidents relatés, en particulier autour des repas.

### 2.6.3 Le poids de l'anxiété dans le processus d'attachement

Nos observations nous ont aussi conduits à un autre constat. Dans le contexte où se trouvent les enfants confiés, les changements affectent aussi les adultes qui les entourent. Nous avons ainsi été amenés à relever les craintes et inquiétudes d'assistantes familiales sur le terrain 1, et d'éducatrices sur le terrain 2. Si les formes et les motifs exposés différaient, nous retiendrons ici l'anxiété de professionnelles s'exprimant entre deux portes.

Dans le premier cas, il s'agissait pour une assistante familiale d'évoquer sa crainte que l'enfant puisse être malmenée par notre intervention. Derrière le désir de justifier son attention, se traduisait un fort attachement, mais dans un climat d'inquiétude. En effet, elle évoquait un souhait d'adoption, avec l'inquiétude qu'il ne soit pas recevable. Comment exprimer un attachement entre adulte et enfant dans le système de suppléance, s'il garde une dimension illégitime, donc indicible, même pour l'adulte qui s'y sent engagé ? Comment l'enfant concerné pourrait-il lui-même parler de ses sentiments et de ses désirs, alors que les adultes n'y parviennent pas ?

Dans le second cas, une éducatrice révèle, devant l'enfant concernée, sa tendance à bouder. Elle lui en fait reproche et semble projeter ce comportement comme inévitable dans toutes ses relations futures. Or l'enfant devrait quitter la structure prochainement, et la parole de l'adulte la fige, devant témoin, dans une attitude qui n'est ni interprétée (à quoi peut renvoyer ce comportement boudeur ?), ni rapportée au contexte de suppléance (ne peut-il avoir une

influence sur ce comportement ?). Les peurs de l'adulte au moment d'une rupture (ici un départ), ses propres craintes concernant l'avenir de l'enfant (s'adaptera-t-il à la nouvelle situation ?), semblent générer une impossibilité à ouvrir pour l'enfant son propre espace d'expression, à dire ses désirs, ses espoirs et ses propres inquiétudes.

Dans les lieux supplétifs, au moment d'interroger la possibilité de l'expression des enfants, se pose ainsi en amont la question des espaces d'expression pour les professionnels qui les entourent. S'ils sont inexistantes ou impossibles, comment pourraient-ils s'ouvrir pour les enfants et les jeunes accueillis ?

## 2.7 La réception du dispositif de recherche par les enfants et les adolescents

### 2.7.1 La disponibilité et ses revers

Nous avons rencontré les enfants pendant les vacances scolaires lors des deux passages. Cela avait bien sûr de nombreux avantages puisque leur disponibilité était plus grande en l'absence de contraintes scolaires. Cependant, c'est une période chargée avec : les retours éventuels en famille, des activités de loisirs formelles ou informelles, les rendez-vous médicaux et autres suivis. Il s'est aussi avéré lors du second passage sur le terrain 2, que des enfants scolarisés soit à l'étranger (Belgique) soit en milieu spécialisé, pouvaient eux, ne pas être en vacances.

Certaines réponses concernant les lieux fréquentés, les activités pouvaient perturber les enfants présents, en soulignant pour eux le fait qu'ils faisaient partie du groupe des enfants restés en institution supplétive, au contraire de ceux qui avaient la possibilité de partir, et en particulier, de rentrer chez leurs parents (ou parrains). Ainsi, sur le terrain 2, cette diversion ludique d'un garçon, comme refus de répondre à une question qui ne sera pas reprise :

« Chercheuse universitaire : Et pendant les vacances donc, il y a... il y a le parc et il y a quoi d'autre ?

Aïda : Euh... des fois on...

[Longue interruption : Antony montre qu'il sait siffler et entraîne le groupe dans son jeu] » (Aïda, 12 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 2)

On retrouvera cette stratégie plus tard dans l'entretien à propos du copain, qui a un téléphone, une console de jeu, un vélo, et qui, lui, est parti dans sa famille pour les vacances (l'équipe de recherche ne l'aura donc vu qu'au premier passage) :

« Chercheuse universitaire : Léni dont tu as dessiné le téléphone, c'est un copain de... ah oui je crois qu'on l'avait vu d'accord.

Chercheur pair : Mmmh, je l'ai vu.

Antony : Il est... il est p'tit avec des longs cheveux.

Chercheur pair : Mmmh.

Chercheuse universitaire : Ah, il a des longs ch'veux ? Je me souviens pas qu'il avait des longs cheveux.

Antony : Il avait des...

Chercheur pair et garçon : Il avait joué à la console.

Chercheuse praticienne : Mmmh.

Chercheuse universitaire : Ah, c'est pour ça, il jouait au téléph... il a son téléphone, il a une console, c'est ça...

Chercheuse praticienne : Ah oui, c'est lui qui a un...

Chercheur pair : La console

Chercheuse praticienne : Ah oui, oui, je me souviens.

Chercheuse universitaire : Mais, on a... on n'a pas prévu de le revoir aujourd'hui ?

Chercheur pair : Euh... non, il est pas là...

Chercheuse universitaire : Il est pas là ?

Chercheur pair : Aujourd'hui...

Chercheuse universitaire : Mmmh d'accord, d'accord.

Chercheur pair : Il est euh... il est en famille euh...

Chercheuse universitaire : Mmmh, et toi tu n'en as pas de téléphone ?

Antony : On joue encore.

Chercheuse universitaire : Hein ?

Antony : On joue encore (rires). » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

A plusieurs reprises, Antony interrompt ainsi la dynamique de l'entretien de recherche pour insuffler des périodes de jeu. La trame permanente sera le jeu du « ni oui – ni non » qui pourrait symboliser un des sens qu'il donne à toutes les réponses aux questions des chercheurs : le refus (ou l'impossibilité) d'un partage net, le résultat d'une négociation ambivalente entre lui et autrui, sa propre manière de résoudre les énigmes qui se posent à lui, enfant confié. Sa fuite dans le jeu, la force qu'il déploie pour y entraîner autrui (l'autre enfant, une fille plus âgée que lui et les trois chercheurs) à qui il impose sa règle du jeu : lui serait-il possible d'affirmer que oui, il devrait être chez lui, que non, il refuse d'être ici ? A la fin de l'entretien, et à sa relecture, les chercheurs se sont beaucoup interrogés sur sa valeur, ayant alors un sentiment d'échec. A l'étudier de près, en lien avec les dessins produits et au regard d'autres stratégies de jeunes enquêtés, il semble que l'équipe ait à prendre au sérieux les jeux proposés, derrière lesquels l'enfant à la fois déjoue les enquêteurs face à lui, et ce faisant, leur dévoile son propre dilemme. Il répond alors à leur interrogation : être ou ne pas être dans l'expression, quand on vit en Maison d'enfants...

### 2.7.2 La circulation des objets au cours de la recherche

Que ce soit sur le mode ludique, par curiosité ou avec une once d'anxiété, à plusieurs reprises les enfants ont questionné l'appartenance des objets apportés ou produits :

« Chercheuse universitaire : Alors, euh, tout ce que tu dis aujourd'hui et le dessin que tu fais et tout, c'est juste pour nous l'équipe de recherche. Ce n'est pas des, on ne le donne pas aux éducateurs... Voilà, ça sert pour l'équipe de recherche.

Chloé : Mais ça c'est à toi ?

Chercheuse universitaire : Alors, ça c'est à l'équipe de recherche. C'est le petit magnétophone qui nous sert pour tous les enfants, comme ça on peut enregistrer tous les enfants. » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

L'enregistreur déclenche plusieurs réactions de la part des jeunes enquêtés. Ici, en cours d'entretien, Mylène, absente lors du premier passage, semble en découvrir l'usage. Elle ne s'en formalise pas mais parle de son propre usage de ce type de matériel (notons que c'est elle qui dénonce des violences dans l'établissement) « pour faire des preuves » :

« Mylène : en fait pourquoi y a ça ?  
 Chloé : fais voir ?  
 Chercheur pair : ça c'est pour qu'on se souvienne de ce que vous dites parce que dans quelques semaines, nous on aura peut-être oublié... euh... donc voilà, ça nous permet de nous rappeler... c'est juste pour ça !  
 Mylène : et là, il t'enregistre tout ce que tu dis en fait ?  
 Chercheuse universitaire : on est dans les recherches  
 Chercheur pair : tout ce que nous on dit... tout ce que toi tu dis... et voilà comme ça après on peut travailler...  
 Chercheuse universitaire : ça t'inquiète un p'tit peu ?  
 Mylène : Hein ?  
 Chercheuse universitaire : ça t'inquiète un p'tit peu ?  
 Mylène : non ! J'suis déjà allée avec les sœurs... me balader avec  
 Chercheuse universitaire : ah oui c'est vrai ? tu as fait un...  
 Aïda : on m'l'a jeté euh... comme ça  
 Chercheuse universitaire : ah ouais  
 Aïda : Tom voulait pas qu'je l'écoute  
 Chercheuse universitaire : d'accord !  
 Chercheur pair : t'enregistrais quoi avec ?  
 Mylène : Ben, en fait maintenant qu'on me croit pu, je fais des preuves  
 Chercheuse universitaire : d'accord  
 Mylène : en fait... au foyer, on peut plus prendre en vidéo... » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Ces échanges posent la question de à qui sont les dessins, les objets produits ? Qui dérobe quoi à qui ? Quelle négociation possible autour de ces objets qui circulent ?

« Camélia : Est-ce que j'pourrais garder la feuille ?  
 Chercheur pair : Non, celle-là, j'vais en avoir besoin. Du coup j'vais la garder.  
 Camélia : Ah bah j'pourrais faire heu le même dessin sur une autre feuille du coup ?  
 Chercheur pair : Oui, si tu veux. Sinon on peut la copier. On verra.  
 Camélia : Ah oui.  
 Chercheur pair : D'accord. » (Camelia, 7 ans, entretien individuel, terrain 2)

Le devenir des dessins (peut-être symbole de tous les autres recueils), interroge Chloé :

« Chloé : Est-ce qu'ici vous avez encore les dessins bien affichés. Est-ce que un jour vous allez les rendre ?  
 Chercheuse universitaire : ouais, justement on a discuté d'ça dans le train en venant... on s'est dit qu'on vous laisserait les jeux de photos comme ça, et qu'on vous rendrait les dessins que vous nous aviez donnés la première fois  
 Mylène : en photo ?  
 Chercheuse universitaire : on vous donnerait les photos plus les vrais dessins  
 Mylène : en fait les dessins en faux, les vrais dessins en photo » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Mylène, rencontrée uniquement au second passage, décide de s'appropriier un des dessins (recueil du premier passage) :

« Chloé : ah, il est trop bien fait !  
 Chercheuse universitaire : c'est quoi ?  
 Mylène : j'veus l'pique, c'est l'foot  
 Chercheuse universitaire : c'est le stade  
 (Le chercheur pair rit)  
 Mylène : c'est le stade de foot. J'veus le pique  
 Chercheuse universitaire : et toi, tu l'aimes aussi le stade de foot ?  
 Mylène : j'veus l'pique  
 Chercheuse universitaire : Mais il faut nous le laisser parce que y a des garçons qui vont... nous dire :  
 "mais il est où le stade de foot ?"  
 Mylène : non, non, non, j'le pique  
 (Tous rient)  
 Chercheuse praticienne : pourquoi ?  
 Mylène : Mon frère il aime bien, alors j'le pique » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Une autre petite fille s'approprie l'enregistreur :

« Chloé : « Ok. (Silence et bruit de pas) non, elle est où ? Attend elle est allée où ? Et moi je garde ça.  
 Chercheuse universitaire : Hein ?  
 Chloé : Je garde ça. (Rire) Je leur ai dit que je garde ça.  
 Chercheuse universitaire : (Rire) » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Et un garçon la montre d'une chercheuse, dans une ambiance très joyeuse :

(Rires générales)  
 « Chercheuse universitaire : Je veux bien que tu me la rendes ! (rires). Y en a un qui m'a fait une blague l'autre jour, quand je suis venue chez... ou alors c'était toi ou un autre copain ? C'était un autre copain. Frédéric je crois qui avait... Il a fait semblant de... il a fait semblant de piquer quelque chose. » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Cette circulation des objets dans la recherche fait étrangement écho à certains propos d'adolescents rencontrés, comme ceux de Frédéric ne se sent pas en sécurité au foyer, du fait vol des affaires entre enfants et de la présence de cambrioleur à laquelle les veilleurs de nuit n'ont pas réagi. Il fait état aussi de sa peur d'être contaminé physiquement par la mauvaise hygiène dans le foyer mais aussi psychiquement par la mentalité des autres adolescents en devenant un voleur, une « racaille de bac à sable », ce qui n'est pas sans rappeler les réactions des individus aux institutions totales décrites par E. Goffman<sup>110</sup> :

« Frédéric : Si j'serais chez moi heu... du bien. Mais ici c'est mal. Ici heu, quand tu ressorts d'ici, t'es une petite racaille heu de bac à sable. Tu fais : "Wesh, wesh" à longueur de journée. Et... tu deviens un voleur. Parce que y en a un il était ici, c'était un ange, maintenant il vole et tout, il fait n'importe quoi, il brûle des voitures et tout. »

<sup>110</sup> E. Goffman, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, 1961, traduction de L. et C. LAINÉ, présentation, index et notes de ROBERT CASTEL, Paris, Les Éditions de Minuit, (1968), 2013, 447 p.

(Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

La façon dont les chercheurs décodent ces stratégies et en font un jeu, décentre leur intervention d'une intervention éducative classique. Ils les situent dans un autre registre, ce qui peut permettre aux enquêtés de les tester, afin de savoir dans quel registre ils se situent, et de ce fait, de s'imaginer comment leurs propos seront reçus. Cependant, cette stratégie, non prévue au départ, a dérouté l'équipe elle-même : le jeu semblait effacer totalement la possibilité d'autres échanges, dans plusieurs entretiens collectifs, et sur les deux terrains. Les chercheurs semblaient s'égarer, entrant eux-mêmes dans le chahut proposé par les enfants et adolescents. C'est toujours au bout de plusieurs lectures et d'une confrontation entre tous les matériaux, que le sens au moment de ces échanges se révélait.

Un autre type d'objets circule en cours d'enquête : les confiseries. Les bonbons font l'objet d'une razzia par certains enfants comme ici Mylène, au moment du départ. Elle semble ainsi vouloir prolonger l'échange, et peut-être, vouloir en garder trace, ou afficher la preuve de sa venue à autrui.

« Chercheuse praticienne : Laisse quand même quelques boules aux autres, hein.

Mylène : non, je prends tout

Chercheuse praticienne : tu prends toutes les boules... toutes les roses...» (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

Pendant les entretiens, les enfants circulent entre les différents espaces investis par les chercheurs, en particulier pour venir chercher des confiseries. Une impression de fluidité, au-delà de celle d'être interrompus en cours d'entretien, dessine des manières d'être ensemble, malgré les différences (ici âge et sexe). Ces interruptions occasionnées par ces circulations offrent aussi des répits dans les échanges, à des moments parfois chargés d'émotion (ici, le dessin du canal) :

« Gilles : Ces trois... (Bruit de porte et voix d'une petite fille)

Chercheuse universitaire : Oui tu l'avais laissé là. C'est pas grave, tu peux le reprendre

Gilles : Non tu dégages

Chercheuse universitaire : Les... (Silence) un petit bonbon pour se réconforter. (Bruit de la petite fille)

Ouais tu peux prendre la boîte à coté si tu veux (Rire) »

### 2.7.3 L'intérêt pour la recherche ou les stratégies d'évitement ?

Au cours des entretiens, les enfants ont parfois interrompu le fil de la discussion pour s'intéresser brusquement aux outils des chercheurs... :

« Camélia : En fait, pourquoi y'a des p'tit dessins ?

Chercheur pair : Ca ça veut dire qu'c'est en train d'enregistrer.

Camélia : Ah ! Ok !!! J'ai compris ! » (Camelia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

... ou à l'environnement dans lequel se déroulait l'entretien. Ces dérobadés nous ont souvent apparues comme étant des stratégies pour alléger celui-ci, introduire des ruptures, éviter de répondre ou tester une forme de pouvoir :

« Chloé : Et ça c'est un surligneur ?

« Chercheuse universitaire : Ouais, c'est aussi un surligneur.

Chloé : C'est quoi ça ?

Chercheuse universitaire : Un Bic. Tous mes Bic tu vois ?

Chloé : Comment ils s'ouvrent ?

Chercheuse universitaire : Ah non, tu vois certains Bic, tu vois regarde, attends, voilà, il faut tourner un petit peu le bouchon.

Chloé : Normalement c'est comme ça.

Chercheuse universitaire : Voilà-tu, tu tournes, voilà, tu vois là c'est rentrée.

Chloé : Il ne marche plus.

Chercheuse universitaire : Voilà c'est ça. Donc on va revenir à nos questions.

Chloé : Euh oui ! (Soupir) » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Les questions pouvaient aussi être laissées en suspens, ou même retournées :

« Chercheuse universitaire : Donc, hum, pour toi qu'est ce qui se passe, qu'est-ce que tu trouves de très facile dans ta vie ? Qu'est ce qui te fait plaisir quand tu es ici ?

Chloé : Je sais pas hein.

Chercheuse universitaire : Les meilleurs moments pour toi c'est quoi ici ?

Chloé : Alors

Chercheuse universitaire : Voilà, je voudrais savoir quelles sont tes meilleurs moments. Les moments que tu préfères.

Chloé : Non mais toi ? Tu préfères quoi ? » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Sur les terrains, les stratégies des enfants ont laissé tous les chercheurs désemparés, avec un sentiment d'avoir échoué quant au recueil par entretien. En les relisant et en en discutant, il leur est apparu que plusieurs enfants, sur les deux terrains, avaient agi de manière similaire, et avec toutes les catégories de chercheurs. Ils ont repéré alors des stratégies à mieux interpréter, en les prenant davantage au sérieux, et en faisant l'hypothèse d'un lien avec les questions posées. Car les jeunes interlocuteurs semblaient suffisamment engagés dans la démarche, et astucieux dans leurs différentes réponses pour que l'on ne reste pas sur des causalités simples telles que l'incompréhension des questions, ou le manque de motivation. D'autant que c'est parfois au milieu de ces jeux d'esquives qu'une réponse, rapide, abrupte, sans appel, semble surgir. Ainsi, après un échange sur l'enregistreur, Chloé répond-elle à une question sur le recours à l'aide :

« Chercheuse universitaire : Vous, vous en servez pas [d'enregistreur]. Non parce que, ça sert pour notre travail plutôt. Alors, la question, c'est quand tu n'as pas le moral, quand tu es un peu triste avec qui tu vas en discuter ?

Chloé : Personne. Personne...ne ! » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

#### 2.7.4 Les liens entre enfants durant l'enquête : supports ou contraintes

Les enfants, même jeunes, ont des repères nombreux sur la situation familiale des autres enfants. Ainsi, quand il s'agit de décrire la grande famille d'Antony, Aïda peut donner un coup de main :

« Chercheuse praticienne : Ben... ça c'est bien. Et tes sœurs, elles sont plus grandes ou plus petites ?

Aïda : Plus grandes.

Antony : Mmmh.

Chercheuse praticienne : Tu les connais toi ?

Aïda : Je les ai déjà vues. » (entretien collectif, terrain 2)

Mais on voit dans l'échange suivant, que les enfants contrôlent entre eux les informations à faire circuler, qui peuvent être sujets de dispute. Il apparaîtra dans la discussion de ces deux filles (Chloé étant plus jeune que Mylène) que certaines informations sont en effet discriminantes et diffusées avec prudence, quand elles le sont.

« Chercheuse praticienne : Il habite où ton frère ?

Mylène : ben dans une autre...

Chloé : (inaudible)

Mylène : Non !

Chloé : il dit ça.

Mylène : il est à Saint Arnaud<sup>111</sup>.

Chercheur pair et Chercheuse universitaire : il est où ?

Chloé : à Saint Arnaud

Chercheuse universitaire : c'est quoi Saint Arnaud ? C'est une maison d'enfants aussi ?

Mylène : c'est une sorte d'école

Chloé : chez sa tatie

Chercheuse universitaire : il est chez sa tatie ?

Chloé : oui » (entretien collectif, terrain 2)

La confiance entre enfants est aussi le fruit de négociations entre eux, pour savoir laquelle ils s'accordent, et comment ces arrangements arrivent ou non jusqu'aux adultes. Les bagarres sont des sujets à conserver entre enfants... :

« Chercheur pair : et tu disais que personne te croit ?

Mylène : oui

Chercheur pair : Hmm. Qui est-ce par exemple ?

Mylène : ben, presque tout le monde

Chloé : Ben moi j'te crois

Mylène : non, tu me crois pas... quand t'as balancé un caillou sur mon matériel !

Chloé : c'est toi et Antony

Mylène : mais, hier je laisse parler

Chloé : hier ?!

(Les petites se font des grimaces « heinnnnn »)

... ainsi que les histoires d'amour :

---

<sup>111</sup> Nom de lieu modifié.

« Chercheuse universitaire : Y a quelqu'un alors que tu aimes... a qui tu aimes bien dire... ou tu dis euh... des choses un peu secrètes parce que c'est quelqu'un qui te crois ? C'est qui ?

Mylène : Comme Chloé ?

Chercheuse universitaire : Chloé elle est bien, elle t'écoute quand même. T'as confiance en elle ?

Mylène : Ouais.

Chloé : pas parfois...

Fille 2 : si

Chloé : dès fois elle a pas confiance en moi. Quand je dis son nom.

Fille 2 : et oui et quand tu balances

Chloé : balance quoi ?

Fille 2 : les amoureux et tout

Chloé : Ah. » (entretien collectif, terrain 2)

Mais face aux chercheurs, un autre sujet de honte apparaît, celui des orientations spécialisées, qu'elles concernent l'enfant enquêté ou sa fratrie :

« Chercheuse universitaire : et toi tu vas dans quel collège euh... ?

Mylène : Chloé ?

Chercheuse universitaire : oui, non toi... oui, tu vas dans quel collège. Elle, elle va à l'école ?

Chercheuse praticienne : elle va à l'école

Chercheur pair : elle va à l'école !

Chercheuse universitaire : ah tu vas à l'école, d'accord.

Chercheuse praticienne : vous allez dans la même école ?

Chloé : parce qu'elle en fait, elle a une école par-ti-cu-lière, c'est en ITEP, avec mon frère, mais pas dans l'même groupe.

Chercheuse universitaire : ah d'accord » (entretien collectif, terrain 2)

En dévoilant que Mylène est scolarisée en ITEP, Chloé indique aussi quels liens elles ont tissé, autour de ce discrédit, puisque son frère à elle y est aussi scolarisé. Elle montre aussi qu'elle a un pouvoir sur elle : elle a des informations par son frère, et face à des étrangers, elle peut la dénoncer à son tour.

Tout au long de cet échange, se devine en filigrane la posture des enfants dans la recherche : ces adultes nouveaux venus, avec leurs outils et questions, sont-ils dignes de confiance ? Que feront-ils de ce qui leur aura été dit ? Est-ce que l'enfant peut parier sur leur loyauté et donc, lui confier les secrets porteurs de discrédit, dévoiler les alliances cachées ou donner des informations interdites ? En attente dans cet univers où les règles du groupe sont très fortes, Chloé grandit en apprenant à ménager ces règles dans les moments d'expression avec les adultes. Ici en confiance, dans une relation à des adultes autres que ceux du milieu supplétif, elle ose s'affranchir de ce lien d'une parole contrôlée entre enfants. Nous pouvons ici aussi interroger la méthode d'enquête par petits groupes : si elle semble aider à l'expression, elle révèle aussi que des pressions entre enfants existent et que certains propos peuvent relever d'une trahison aux lois de ce groupe. Mais les tentatives de Chloé ne signalent-elles pas que cette enfant est prête à prendre une autre place dans le groupe (être davantage considérée comme grande), ou à en sortir en trouvant ailleurs la possibilité de s'exprimer, de s'attacher, de vivre sa vie d'enfant ?

Deux garçons peu motivés à répondre à notre demande construisent entre eux une sorte de jeu d'esquives et de relances mutuelles qui nous révèlent aussi combien ces jeunes peuvent avoir des fonctions de pairs, de soutien, et d'écoute les uns pour les autres.

Elias (14 ans) et Rémi (13 ans) n'avaient pas très envie de participer à l'étude. Ils ont eu l'impression que l'on leur avait forcé la main. En arrivant, ils regardent un peu avec dédain les activités proposées (notamment de dessin) perçues comme trop enfantines, alors qu'ils tiennent à marquer qu'en tant qu'adolescents, ils ont d'autres centres d'intérêt. Ils demandent au moment de réaliser l'entretien individuel de pouvoir faire l'entretien à deux pour éviter une relation duale avec l'enquêtrice et avoir plus d'influence sur le cadre de l'entretien. Cette association leur permet de résister au risque d'intrusion que représente l'entretien de recherche. Ils n'hésitent pas à questionner l'intérêt des questions posées par l'enquêtrice : « *Elles sont un peu bêtes les questions là...* ». Ils se renvoient la balle dans un jeu de ping-pong dont il est question dans l'entretien en détaillant à foison des souvenirs de vacances en commun pour éviter les questions sur leurs familles. Ils font de la non connaissance d'un film d'un anti-héros un gage d'invalidité de la chercheuse à les questionner puisqu'elle ne partage pas leur monde, il aurait fallu qu'elle regarde le film pour comprendre, comme il aurait peut-être fallu pour eux qu'elle vive leur vie pour la comprendre :

« Rémi : Ok, elle connaît pas Big poule on lui parle plus, ok.

Chercheuse universitaire : C'est un anti-héros, il fait quoi cet anti-héros ?

Elias : Heu... C'est un... comment t'as dit ? (inaudible)

Chercheuse universitaire : De quoi ?

Elias : Il est vraiment cool.

Rémi : Bah faut regarder le film pour comprendre. » (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, et une chercheuse universitaire, entretien collectif, phase 1, terrain 1)

Mais à d'autres moments la relation qu'ils ont nouée est un support au questionnement pour aborder des questions plus sensibles. Par la connaissance réciproque de la famille de l'un et de l'autre et de leurs problématiques familiales, ils représentent un support mutuel dans la construction de la dynamique de l'échange :

« Rémi : Heu y avait pas une embrouille avec ton frère un moment ?

Elias : Si, mais... c'est souvent. Bah comme des frères quoi.

Chercheuse universitaire : (Rires)

Elias : J'me souviens une fois, je m'étais planqué chez vous.

Rémi : Heu ouais, c'était pas dans mon armoire ou... ?

Elias : Non mais j'étais planqué chez vous et Kadija elle avait débarqué.

Rémi : Ha t'étais caché... » (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, entretien individuel à deux, phase 1, terrain 1)

La dynamique de l'échange entre pairs leur sert de support à questionner la fiabilité des réponses des adultes dans les milieux supplétifs comme familiaux. L'échange porte ici sur la possibilité juridique mais aussi relationnelle d'un retour en famille. Elias est fier d'annoncer son possible retour en famille. Mais au fil de l'échange Rémi va questionner ses certitudes avec deux arguments : le juge peut se rétracter, son père n'est peut-être pas réellement en

mesure de l'accueillir. Alors qu'ils avaient fait alliance en début d'entretiens pour ne pas évoquer devant la chercheuse leur situation familiale, ici la relation de pair se transforme en support pour questionner plus en finesse la possibilité d'un retour en famille :

« Elias : T'façon je rentre chez ma mère normalement. Si tout se passe bien.

Chercheuse universitaire : Ah oui, c'est vrai ?

Elias : Non, j'finis le placement.

Chercheuse universitaire : Ah oui, c'est vrai, c'est fini.

Rémi : T'inquiètes ils nous ont dit pareil nous.

Elias : Nan, c'est normalement c'est fini après.

Rémi : Ah ouais c'est vraiment fini, ouais, ouais, bah nous aussi, ils nous avaient dit ça. T'inquiète. Ils disent tous ça.

Elias : Nan mais c'est le juge.

Rémi : Ouais je sais, bah nous aussi, nous c'est le juge qui nous l'a dit.

Elias : Ils te l'ont dit quand toi ?

Rémi : Chais pas... Heu ya peut-être heu un an on nous avait dit : "Ah, vous inquiétez pas, tout va bientôt rentrer dans l'ordre."

Elias : Ah non, mais il nous l'a vraiment dit qu'on devait, enfin j'vais rentrer chez maman si tout se passe bien.

Rémi : Oui, oui oui, ils nous a dit, nous aussi. Il nous a dit "T'inquiètes pas, vous allez pouvoir habiter chez votre père... tout, tout va bien... y a pas eu de problèmes, machin." Bah sûrement...

Chercheuse universitaire : Vous auriez envie de rentrer vous ou... ?

Elias : Bah après y'a des côtés positifs aussi. 'Fin y'a pas non plus que des négatifs en famille d'accueil, mais bon. Surtout des négatifs quoi.

Chercheuse universitaire : Y a un peu des deux mais surtout des négatifs ?

Elias : Par exemple niveau heu, niveau de l'Ile d'Yeu tout ça c'est cool des fois de pouvoir passer les vacances heu là-bas avec notre famille tout ça alors que 'fin j'pense pas on serait en famille d'accueil on pourrait aller là-bas. 'Fin j'veux dire, on serait pas en famille d'accueil.

Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.

Rémi : Après y'a tellement de trucs à faire donc heu...

Elias : Pis après dans un sens heu j'me dis que si on est en famille d'accueil après c'est peut-être y'a une raison. Chais pas.

Chercheuse universitaire : Et vous vous sentez mieux où en fait, quand vous êtes ici ou quand vous êtes heu... ?

Rémi : Moi perso chez ma mère.

Chercheuse universitaire : Toi t'aimes mieux être chez ta maman ? Et toi ?

Elias : (Chez ma mère) bah chez mon papy.

Chercheuse universitaire : Chez ton papy ? Il habite Paris aussi alors, ton papy ?

Elias : Ouais. J'viens de dire que j'vais à Paris après.

Chercheuse universitaire : Oui, oui, nan mais je, c'était juste pour une confirmation. (Rires) Hum...  
Après de qui vous avez l'impression d'être heu écoutés et heu, vous avez le sentiment d'être en confiance ?

[...]

Rémi : Du coup Fanette aussi elle rentre ? 'Fin elle part de la famille d'accueil ?

Elias : Non, non Fannette elle reste.

Rémi : Donc tu crois vraiment que... si toi tu peux rentrer tout simplement dans ta famille d'accueil et tout, ils l'auraient pas permis à Fanette ?

Elias : Non, c'est Fannette, elle voulait pas. Elle veut, elle préfère rester parce que elle a, elle va avoir, elle va en CAP là.

Rémi : Bah et alors ? ça l'empêche pas d'y aller.

Elias : Chais pas c'est parce qu'après ça va... Elle préfère rester chez sa famille d'accueil.

Rémi : Après j'pense plutôt qu'elle, elle a compris.

Elias : Elle a compris quoi ?

Rémi : Heu... 'fin...» (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, entretien individuel à 2, phase 1, terrain 1)

### 2.7.5 Le liens entre chercheurs et enfants

Parfois, les chercheurs apparaissent aussi dans les cartes des liens réalisées par les enfants, comme dans le dessin de Chloé, âgée de 7 ans, l'une des plus jeunes enfants rencontrées. Elle se fixe très vite dans une relation joueuse et privilégiée avec l'une des chercheuses universitaires. C'est une enfant très attachée à ses parents, bien que le père soit noté comme très désinvesti dans le dossier. Elle accorde davantage de crédit à sa mère sur son soutien et son écoute. Cet attachement ne se traduit pas par un projet de retour dans sa famille, pluri-recomposée, avec plusieurs enfants confiés dont deux frères dans le même établissement, arrivés l'un avant elle, et l'autre après. Entrée avec une année de retard en CP, elle semble à l'aise avec les chiffres, écrit encore maladroitement. Mais elle se montre vive, joue beaucoup par exemple en s'emparant de l'enregistreur qu'elle personnifie. Elle s'y figure des interlocuteurs qui l'entendent et à qui elle s'adresse, par exemple ici pour signaler une erreur de la chercheuse sur le prénom de son amie :

« Chercheuse universitaire : Alors, donc, tu m'as parlé de ton amie Amelia, tu...

Chloé : Camélia !

Chercheuse universitaire : Camélia ! Tu m'as parlé de tes deux frères...

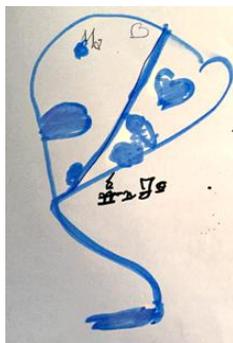
Chloé : Attends je vais leur dire que tu t'es trompée. Pardon, mais elle s'est trompée !

Chercheuse universitaire : C'est pas grave.

Chloé : Faut que, faut que, faut que vous supprimiez.

Chercheuse universitaire : Ça marche.

Chloé : Ok ils ont supprimé. D'accord. Bon au revoir à tout à l'heure, parce que là on doit faire du travail » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)



Dessin 17, Chloé, 7 ans, terrain 2

La petite fille semble en attente, à la fois très attentive à autrui et attachante, et inquiète de son sort. Elle est arrivée depuis 4 ans, à l'âge de 3 ans. Elle dessine sur sa feuille un cœur bleu, coupé en deux. D'un côté, elle place la chercheuse avec laquelle elle parle, et de l'autre, les 4 chercheurs en détaillant les 3 présents ce matin-là et celle attendue le lendemain. Elle ne veut

cependant pas la laisser son interlocutrice seule et ajoute de son côté l'éducatrice qui a accompagné le groupe d'enfants.

« Chercheuse universitaire : Ouais, donc ça c'est l'équipe de recherche qui est dans ton grand cœur bleu.

Chloé : Attends je vais faire quelqu'un d'autre car elle est toute seule dans son coté.

Chercheuse universitaire : D'accord. Alors tu fais qui ?

Chloé : Ben... E.

Chercheuse universitaire : E c'est l'éducatrice ?

Chloé : Oui. » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Aux questions évoquant sa vie dans l'établissement, elle ne répond pas. Ses réponses évoquent plutôt un grand sentiment de solitude :

« Chercheuse universitaire : Ben alors comment tu fais ? Pour te consoler ?

Chloé : Je disais arrête, arrête, arrête

Chercheuse universitaire : Tu te dis ça à toi-même ?

Chloé : Oui. Oui, oui, oui. » (Chloé, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Avec la chercheuse, Chloé (7 ans), illustrant son envie d'être chez elle, rejoue un des jeux de la maison. Il s'agit du « jeu du pendu » qu'elle va illustrer en faisant deviner d'abord son prénom puis celui de ses frères, eux-mêmes placés à la Maison d'enfants.

La situation de Chloé sera très commentée par l'équipe, les chercheurs pairs étant très choqués par le sentiment de solitude de cet enfant, et marqués par son engagement auprès de l'équipe. Son attitude confiante surprend aussi son éducatrice, qui la juge beaucoup plus timide d'habitude. Elle attend l'équipe à la grille très tôt le second jour, elle fait la navette à chaque passage entre chercheurs et enfants, accompagnant ceux-ci de leur pavillon au lieu des échanges. Elle suppliera une autre petite fille de venir, et l'ayant convaincue, la conduira jusqu'à l'équipe. Elle se comporte comme une alliée de l'équipe de recherche, très attristée quand une chercheuse ne se placera pas à côté d'elle pendant le repas dans son pavillon (1<sup>er</sup> jour, phase 1). Tous ces faits ont questionné l'équipe sur la manière dont la recherche pouvait provoquer des attentes et des projections chez de jeunes enfants, et la façon de réagir. L'une des chercheuses pairs a détecté l'une de ces multiples occasions d'être happé affectivement dans la vie des enfants confiés, puis lâché « *Si c'est ça que nous faisons, je préfère me retirer de la recherche* ». Il nous a semblé ici toucher de très près la différence entre les plus jeunes et les adolescents, beaucoup plus à même d'investir la recherche avec une distance d'une part, et avec la possibilité d'autre part de demander d'autres contacts et de les obtenir.

Les méthodes mises en œuvre ayant été présentées de façon détaillée, les résultats vont maintenant être exposés.

### III – Résultats et perspectives

#### 3.1. Ancrages, supports et lieux ressources

Les cartes des supports ont été réalisées en entretien individuel, ou à deux enquêtés, à la demande de certains adolescents, avec un chercheur universitaire ou un chercheur pair. Les échanges ont été enregistrés ce qui permet de conserver l’histoire du tracé mais aussi le rôle joué par les interactions sur l’évolution du dessin. Ces cartes peuvent prendre des formes très variées. Certaines sont constituées d’un dessin abondant de personnages, nommés avec leurs noms et leur âge pour les plus petits, d’une simple liste de noms pour les adolescents ou de formes symboliques avec des initiales pour des adolescents percevant le passage par le dessin comme trop infantilisant<sup>112</sup>.

##### 3.1.1 Les choix dans la représentation par le dessin

Ainsi, chaque enfant devant la feuille a-t-il opéré des choix, soutenu par les indications du chercheur, qu’il suivait ou non. Nous rendons compte ici de ces décisions face à la difficulté de se représenter, de représenter autrui, dont les absents.

##### *Se représenter : une tâche difficile*

Le dessin pose pour certains un problème de technique : « je ne sais pas dessiner », mais il signifie aussi la nécessité de se représenter devant autrui. Ici, Camélia (7 ans) discute de son image au moment où elle se dessine, au milieu de la feuille de sa famille. Elle adopte à ce moment-là de l’entretien un zozotement enfantin, comme pour souligner une posture régressive. Elle sollicite l’approbation de l’enquêteur, et se dessine deux fois, s’estimant « loupée » :

« Camélia : Et après j’dois écrire le prénom en dessous. Z’vais faire ma robe d’aujourd’hui. Une belle robe !

Chercheur pair : Une belle robe (rires).

Camélia : Moi ze sais pas trop faire les trucs comme ça.

Chercheur pair : Oh c’est pas grave. Moi j’l’ai vue ta robe.

Camélia : Z’ai pas des très longs cheveux, z’ai une queue.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Camélia : Ah j’m suis loupée.

Chercheur pair : Oh ça va. C’est pas grave heu (rires).

Camélia : Nan ! Z’veux m’faire belle ! Une queue. Mes mains. Ça c’est mon legging, c’est mon collant.

Chercheur pair : D’accord.

Camélia : Et c’est des saussures, des bottes.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum.

Camélia : j’fais comme ça mes bottes. Eh j’peux avoir le stylo ? Tu veux qu’j’recommence tout ?

Chercheur pair : Non, c’est très bien. » (Camélia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

---

<sup>112</sup> Une trentaine de dessins, produits dans les temps de recueil individuels ou collectifs, lors des deux passages, ont été photographiés et anonymisés. Ils sont analysés en complément des entretiens.

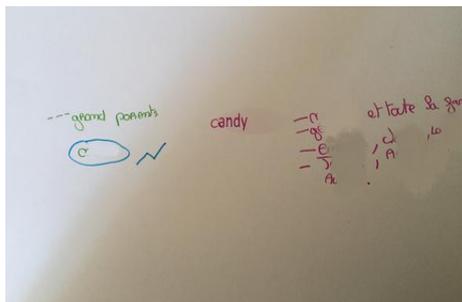


*Dessin 1, Camélia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2*

Si Camélia se dessine au centre de la feuille, d'autres enfants se dessinent excentrés ou pas du tout, comme Isabelle, qui n'apparaît pas sur son dessin.

### *Signifier la nature affective de la relation*

Ces cartes font état, comme dans le dessin de Candy des personnes présentes, des personnes avec qui la relation est aisée (en rose) ou plus difficile (en bleu), des personnes avec lesquelles un conflit existe (mentionnées parfois par un zigzag), des personnes que les enfants voient peu mais aimeraient voir plus (mentionnées parfois par un pointillé), ou des personnes disparues mais toujours présentes dans leur mémoire. Par cette représentation, Candy signifie qu'elle aimerait voir plus ses grands-parents et qu'elle entretient une relation très conflictuelle avec une autre enfant de son école.



*Dessin 2, Candy, 12 ans, terrain 1*

D'autres dessins établissent une partition encore plus contrastée entre les personnes aimées et non aimées, comme celui de Gaëlle (12 ans). Gaëlle trace une ligne de front en deux colonnes avec d'un côté les personnes qu'elle aime : son papa, sa maman, son tonton et sa tata dans sa famille de naissance, Danielle, l'éducatrice, référente de son frère qu'elle dessine en petit (de plus de petite taille que ses parents et de taille équivalente aux enfants accueillis appréciés mais en la positionnant sur une ligne intermédiaire entre ses parents et ses frères et sœurs et les autres enfants accueillis), ses frères et sœurs, certains de ses camarades accueillis en même temps ; et de l'autre les personnes qu'elle n'aime pas. Dans les personnes qu'elle n'aime pas, son éducatrice référente apparaît en grand. Elle est dessinée plus grande que ses parents comme une figure tutélaire dont elle donne le prénom dans l'entretien mais qu'elle choisit de ne pas nommer sur son dessin pour illustrer l'inexistence de leur relation qui se limite à un salut poli. A sa référente qui crie et qui n'a pas soutenu un projet de réorganisation des lieux de vie et des chambres, elle ne confie rien de ses problèmes :

« Gaëlle : Heu... ben... Là ils sont en train de changer les canapés. C'est bien. Le changement, ça heu, le changement de chambre, c'est, ben c'est bien. Avec Alain et tout, j'voulais ça. Et ils ont pris ma décision. Et les autres ils ne veulent pas. Alors c'est pas grave, moi j'm'en fous. C'est tant que... j'ai mon truc, j'ai

mon truc. Mais ceux qui sont là y doivent changer les caractères. Les tous qui s'crient et tout. Faut qu'ils arrêtent.

Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum.

Gaëlle : Même que c'est ma référente Eliane, j'l'aime pas.

Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum.

Gaëlle : Voilà.

Chercheuse universitaire : Ah donc tu n'aimes pas lui parler non plus ? Tu ne vas pas lui parler trop à Eliane quoi ?

Gaëlle : Heu... j'lui dit juste bonjour. Quand elle me parle, j'la parle, mais...

Chercheuse universitaire : Ouais... Mais rien de plus quoi.

Gaëlle : ... j'le dis pas trop... Je n'y arrive pas, c'est comme ça.

Chercheuse universitaire : Ouais, tu l'aimes pas trop quoi.

Gaëlle : J'préfère me confier à eux ! Que les autres. En fait, ceux que je n'aime pas ben... j'me confie pas. Et les autres si. Ceux qui z'aime bien, ben si. » (Gaëlle, 13 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Du côté des personnes qu'elle n'aime pas, apparaissent aussi les garçons des pavillons et quelques-unes des filles, même si certains d'entre eux peuvent passer de l'autre côté de sa feuille. Certaines personnes se situent aussi sur la ligne de démarcation, comme Anita, une éducatrice. On peut aussi noter que la place de l'ici et du maintenant est importante chez les enfants rencontrés, qui s'illustre notamment par cette place qui est attribuée aux personnes aimées/non aimées sur le dessin. Par rapport à cette éducatrice, Gaëlle explique :

« Gaëlle : Anita, elle est moyen.

Chercheuse universitaire : Elle est moyen sur quoi ?

Gaëlle : Ben... parce que heu... parce que. J'peux pas dire parce que... voilà.

Chercheuse universitaire : Bah si tu peux dire, si tu veux.

Gaëlle : Mais... parce que... elle m'a criée dessus ce matin... et voilà. Et des fois elle est, elle est gentille. Alors j'l'ai mis entre les deux.

Chercheuse universitaire : En fait tu, t'aimes pas trop ceux qui crient aussi, c'est ça ?

Gaëlle : Ouais.

Chercheuse universitaire : Ouais.

Gaëlle : Alors j'ai mis entre les deux.

Chercheuse universitaire : Ouais d'accord. [...]

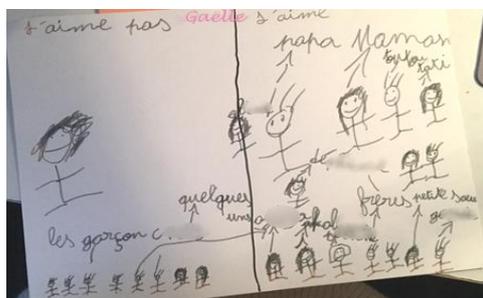
Gaëlle : Ben Anita, en fait plusieurs fois elle m'a défendue. Parce que les autres ils n'arrêtaient pas de gueuler, de m'traiter de grosse, alors elle m'a défendue.

Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum, hum.

Gaëlle : Oui !

Chercheuse universitaire : D'accord.

Gaëlle : Alors c'est pour ça que j'mets là. » (Gaëlle, 13 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)



*Dessin 3, Gaëlle, 13 ans, terrain 2*

Dans d'autres dessins, la partition est subtile et ambivalente entre les personnes appréciées ou non, comme dans celui de Jonathan (11 ans) qui choisit de répondre à la consigne de dessiner en rose les personnes appréciées et en bleu celles moins appréciées, en dessinant son lieu de vie en rose et son assistante familiale et son entourage en bleu.

Les adolescents marquent par là leur résistance à cet exercice du dessin mais aussi leur volonté de ne pas entrer dans le détail des relations, tant avec leur famille de naissance avec qui le contact est peu aisé, qu'avec leurs familles d'accueil dont ils ont changé plusieurs fois :

« Rémi : Y'a marqué famille en fait.

Chercheuse universitaire : Ah famille, c'est un peu une espèce de générique ?

Rémi : Ouais. Parce que j'ai pas envie de marquer heu... mon père, ma mère, mon frère, ma sœur, tout ça.

Chercheuse universitaire : D'accord. C'est une espèce de tout quoi.

Rémi : Ouais. Un ensemble. Chuis un peu fâché avec les membres de ma famille parce que ... » (Rémi, 13 ans, entretien individuel, terrain 1)

### *La polysémie de significations autour des absents*

Dans ces cartes, il y a aussi l'enjeu pour les enfants et les adolescents de commencer à dessiner certaines personnes puis d'autres, de faire apparaître ou pas certaines personnes, en grand en petit, au centre ou excentrées, de les nommer ou non pas par leur prénom. L'analyse des absents et de ceux qui ne sont pas représentés est tout aussi importante que celle de ceux qui sont évoqués. La non-représentation sur la carte d'une personne peut avoir plusieurs significations. Ne pas vouloir représenter son père peut traduire la peur et la colère qu'il suscite, comme dans le cas de Camélia (7 ans). Mais la représentation de son père que Camélia nomme d'abord son « vrai papa », puis « un méchant papa » et en fin d'entretien « le grand méchant sorcier » est l'objet d'une négociation avec le chercheur pair. Elle reprend même celui-ci quand il dira papa : « père ! ». Dans un premier temps, Camélia refuse de dessiner ce père violent qu'elle ne souhaite plus voir ni symboliquement ni physiquement, puis dans un second temps elle se résigne à le faire apparaître sur son dessin, mais dans un coin de la feuille, en noir, pour ne pas le faire trop rentrer dans son dessin et dans sa vie :

« Camélia : J'aime pas mon vrai papa.

Chercheur pair : Ah. T'aimes pas voir ton vrai papa. D'accord.

Camélia : C'est pour ça, zè le vois pu !

Chercheur pair : Hum... d'accord. Si tu veux tu peux l'dessiner.

Camélia : Nan ! Pas envie !

Chercheur pair : T'as pas envie de le dessiner. D'accord. Parce que, j'te laisse quand même le violet, pour les gens qu't'aimes pas. Tu peux mettre les gens qu't'aimes pas en violet.

Camélia : Nan, en noir on les met !

Chercheur pair : En noir ? Mais j'ai pas de noir. Oh non, j'ai pas de noir sur moi (rires) que du violet.

Camélia : Bah on peut pas aller leur en demander ? Ok, j'vais l'noter, mais tout en bas et je le fais pas rentrer. C'est un méchant papa. » (Camélia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Riley (16 ans), lui ne veut pas dessiner dans sa carte l'autre enfant avec lequel il est accueilli dans une nouvelle famille d'accueil suite à de nombreux changements et tient ferme sa position. Cette non-représentation peut traduire une absence de lien, un conflit latent ou ouvert, ce que les points de suspension qu'il utilise pour qualifier la nature de leur relation ne nous permettent pas d'infirmier ou de confirmer :

« Riley : Euh oui y'en a un autre de 18 ans

Chercheuse universitaire : D'accord. Que tu connaissais déjà ?

Riley : Oui.

Chercheuse universitaire : Et comment ça se passe ?

Riley : ...

Chercheuse universitaire : Ah... Et est-ce que tu veux le marquer sur la feuille ou...?

Riley : Non

Chercheuse universitaire : Ok il fera partie des personnes qui seront pas sur la feuille. A part ça cet autre jeune, il fait partie de la Fondation Grancher lui aussi ? » (Riley, 16 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Ainsi la non-représentation d'une personne peut venir témoigner d'un conflit. Mais ne pas écrire le nom d'une personne peut-être aussi une stratégie de protection de ses attaches. C'est le cas pour Aïda (12 ans, terrain 2) qui choisit d'écrire seulement au dos de sa feuille le nom de sa marraine quand le dictaphone est éteint. Les adultes qui s'attachent à un enfant utilisent la même stratégie, ils se gardent d'en parler autrement que sur le mode de la confiance. La crainte est partagée, qu'en les disant ces attachements, ils ne soient remis en cause par l'institution.

Deux autres enfants ont aussi choisi de représenter ni leur famille de naissance, ni leur référent d'accueil, mais d'autre espaces, comme une équipe de foot pour Léni (9 ans) du terrain 2. On peut interpréter cette réaction, comme une volonté de ne pas choisir entre ces espaces et ces personnes ou de présenter d'autres éléments significatifs pour eux<sup>113</sup>.



*Dessin 4, Léni, 9 ans, terrain 2*

### 3.1.2 Représenter un ancrage familial ou supplétif unique

#### *Le choix de ne représenter que sa famille de naissance*

Dans leurs cartes des supports, trois enfants : Jilal (11 ans), Antony (9 ans) et Gaëlle (13 ans) du terrain 2 ont choisi de représenter uniquement leur famille de naissance. Nous allons dans un premier temps appréhender ce qui dans l'ensemble des entretiens est associé par les enfants à la famille puis nous allons donner quelques éléments de portraits de ces trois enfants et des dessins réalisés. Pour les enfants et les adolescents interrogés, les parents sont d'abord associés à ceux qui ont donné la vie, comme le signifie Elias (14 ans) :

« Elias : Bah c'est ma mère, chais pas comment dire... Bah elle m'a déjà apporté la vie, mais j'peux... ». (Elias, 14 ans, terrain 1)

Ils sont également associés à du temps récréatif partagé ensemble. Lola (8 ans, terrain 2) aime bien rentrer chez ses parents avec qui elle regarde la télé et vas se promener. Frédéric (14 ans) apprécie également les activités qu'il réalise chez ses parents :

« Frédéric : Heu j'parle avec mes parents... Des fois on va au cinéma, des fois on va chez mon oncle, des fois je joue à la Play... Des fois on, des fois on sort dans, dans des parcs. Soit on va au restau chinois. » (Frédéric, 14 ans, terrain 2)

---

<sup>113</sup> Dans cette partie, nous avons fait le choix de notifier les apports des tests psychologiques au fur et à mesure du texte. Cela permet d'éviter de juxtaposer les résultats dans deux parties successives, et de croiser de façon plus individuelle les résultats qualitatifs et quantitatifs. Les éléments concernant les scores d'attachements des enfants ponctueront donc cette présentation des résultats.

Mais il ne partage pas seulement avec eux des temps de loisirs, il partage également leurs soucis. Il est très concerné par les difficultés qu'ont rencontrées ses parents pour trouver un logement, et qui sont allés jusqu'à recourir à une émission de télé-réalité pour se faire. Il s'identifie fortement à son père routier, « que personne ne peut remplacer » et dont il porte le rêve : ouvrir son entreprise de transport qui porte son nom :

« Frédéric : Ouais. Et j'vais l'appeler comme mon père il voulait l'appeler.

Chercheuse universitaire : Et c'est comment ?

Frédéric : Réal et fils.

Chercheuse universitaire : Ha. C'est ton nom d famille ça ?

Frédéric : Ouais.

Chercheuse universitaire : Ouais. Et tu l'aimes beaucoup ton père ?

Frédéric : Ouais. Personne peut le remplacer. Personne.

Chercheuse universitaire : Et qu'est-ce qui te plaît le plus chez lui ?

Frédéric : Ben... tout. Même s'il est un peu grincheux, j'l'aime bien.

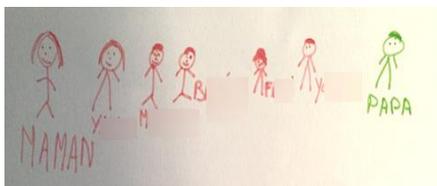
Chercheuse universitaire : Ouais.

Frédéric : Personne peut le remplacer. C'est... même si j'ai un beau-père heu... j'lui parlerais pas. J'lui ferais : "Vas-y, dégage, t'es pas mon père. Allez hop. J'veux qu'on arrête tout de suite." » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, terrain 2, phase 1)

D'autres font état de valeurs partagées avec leurs parents comme Jaison (16 ans), dont le père est décédé. Ce père absent est la figure la plus présente dans sa vie. C'est de lui qu'il tient ses valeurs et son rapport au monde :

« Jaison : Alors pour moi heu... mes, mes valeurs, ce que je vau... Ce que c'est, c'est heu... tout d'abord, ce qu'on, mes valeurs qu'on ma inculquées, mon père il m'a... il m'avait toujours inculqué le respect, avant tout. Heu... le respect. Hum... respect. Heu... être honnête aussi. Quand j'fais une erreur heu... quand j'étais p'tit j'les, j'les admettais jamais. C'est pour ça que mon père il m'avait dit heu d'être honnête. Heu je, je pense que je suis assez honnête. L'honnêteté, le respect et heu... la patience aussi. La patience. Genre heu... on peut me... on peut me punir. Si je sais que j'ai fait quelque chose, j'accepte, j'accepterai la, la sanction et heu... je serai patient jusqu'à temps heu... jusqu'à temps que ma décision sera, sera coupée. [...] Heu tout vient de mon père car heu, heu... mon père c'était lui le plus présent dans ma vie en fait. Donc heu... il m'a tout appris, il m'a heu, il m'a... chuis fier d'être un garçon comme ça, parce que... je trouve que maintenant j'ai... pour l'instant j'ai une belle vie. Et après heu... j'ai, j'ai des, j'ai des belles valeurs et heu, j'pense que... je les aurai toute ma vie. » (Jaison, 16 ans, entretien individuel, terrain 2)

Selon la problématique familiale, le rapport de l'enfant à son histoire, le parcours en suppléance, la famille de naissance tiendra une place plus ou moins importante dans leurs récits. Trois enfants lui ont dédié leur dessin : Jilal, Gaëlle et Antony.



*Dessin 5, Jilal, 11 ans*

*Comme le montre son dessin, Jilal semble être attaché à sa famille. Le score obtenu concernant l'attachement à sa mère est particulièrement élevé (35/40) et il choisit d'évoquer son frère comme personne importante pour lui et pour lequel il obtient aussi un score élevé (34/40). Par contre il indiquera ne pas connaître son père et ne pas être en capacité de répondre aux questions posées. Il le représente en vert sur son dessin, en petit sur son dessin, de la même taille que ses frères et soeurs et tout au bout de la feuille alors que le reste de la famille est en rouge. Il indique aussi ne pas avoir*

*d'autre personne faisant office de figure d'attachement paternelle. Le Dominique Interactif met avant la présence éventuelle de comportement d'opposition (6/9), de problèmes de conduite (4/15), d'inattention, hyperactivité, impulsivité (11/18).*



*Dessin 6, Gaëlle, 13 ans, recto et verso*

Dans sa cartographie, Gaëlle représente une maison familiale où elle indique « oncle et tante ». Dans l'entretien de son frère, Frédéric, la famille, ses parents, mais aussi ses oncles et tantes tiennent une place importante avec une loyauté envers et contre tout vis-à-vis de ces derniers, malgré les problèmes de logement et les déménagements multiples, les allégations d'agression sexuelle portées par une demi-sœur à l'égard de son père et peut être de son beau-père.

*Dans le test d'attachement, Gaëlle, la sœur de Frédéric ne semble pas présenter de difficultés spécifiques d'attachement à sa mère (31/40) et à son père (29/40) pour lequel le score est néanmoins légèrement plus bas. A travers ses réponses, ses parents apparaissent disponibles et en capacité de répondre à ses besoins. Elle semble aussi pouvoir s'orienter vers eux lorsqu'elle se trouve en situation de détresse ou souhaite communiquer. Elle indique cependant éprouver le besoin d'être plus proche d'eux surtout de sa mère avec laquelle elle indique ne pas passer suffisamment de temps. Aurore, sa meilleure amie est une personne importante pour elle et c'est d'elle qu'elle choisit de parler dans le questionnaire d'attachement. Elle semble pouvoir lui apporter une sécurité affective dans la mesure où le score obtenu est relativement élevé (31/40). Le Dominique interactif révèle également la présence d'éventuels comportements d'opposition la concernant (5/9). Si ces premiers outils révèlent une loyauté sans faille de Gaëlle à sa famille, pourtant le dessin qu'elle dessine au dos de sa feuille ouvre d'autres pistes interprétations. Gaëlle dessine au verso de sa feuille un cœur sous forme de diable avec des oreilles et une queue pointues et une langue qui pourrait faire penser à un pénis. Fait-elle état en filigrane des violences qu'elle a subies ou vues ou des sentiments d'amour/haine que lui inspire son père, comme dans un message secret et en même temps voilé et dévoilé ?*

Antony (9 ans) s'est révélé lors du second passage beaucoup plus facétieux que la première fois. Lors du premier passage, l'entretien avec un chercheur pair est d'une tonalité plutôt anxieuse. Le chercheur pair est dérouté par un discours un peu confus, comme si l'enfant se parlait plutôt à lui-même, à propos d'un ensemble d'épisodes dans lesquels il semblait être en faute. L'expression prenait la forme d'une succession d'incidents, dessinant au final une trame assez dramatique, marquée par l'exclusion de l'enfant de sa famille. Antony ne se souviendra pas de son dessin au second passage de l'équipe : « *Moi, j'ai pas fait de dessin...* », alors que la plupart des enfants essayaient de retrouver le leur. Bien que plus

coloré que le second (en noir), le dessin 1 soulignait un deuil : celui de la mort de grands-parents. Successivement, l'enfant aborde le deuil, et sa réaction (frapper) :

« Antony : Quand, des fois heu... quand heu... heu... bah heu j'ai, j'étais heu... bah heu ma mère et... et ma mamie, que ma mamie elle est morte et... et mon arrière grand-père et ma arrière... grand-mère bah quand sont morts et bah moi je l'ai frappé.

Chercheur pair : Hum. Tu as frappé qui ?

Antony : Heu... heu... bah heu...

Chercheur pair : Oh c'est pas grave si tu te souviens pas hein.

Antony : Je sais plus.

Chercheur pair : En tout cas t'étais en colère. » (Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

En lien, mais sans que le récit soit plus clair, il parle de coups échangés au sein de la famille, dans une bagarre à laquelle il est cette fois encore, mêlé :

« Antony : J'ai frappé... et en fait... y en a, ya mon cousin qu'est, il a, il a, il a bah en fait mon cousin il est venu, je l'ai dit à mon cousin.

Chercheur pair : (Acquiesce) hum hum.

Antony : Il était dans l'école en plus. Mais il est encore dans mon école, il va passer au collège. Et il est tombé et après ya que sa tête il l'a mis dans le mur.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum.

Antony : Il était au bout là où y'a l'accueil il a couru avec lui et croché, bim, la tête dans le mur ! Et après il s'est ouvert.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum. D'accord. Et heu...

Antony : Moi j'lui mets, j'lui ai mis qu'une balayette et lui il a fait le... il a fait heu... ça. »

(Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Mais c'est aussi un enfant qui subit des agressions et est blessé. Il fait l'inventaire de ses blessures devant le chercheur. Il est difficile de faire la part de l'imaginaire ou de la véracité dans ce récit, où l'enfant est comme pris dans un engrenage de catastrophes marquées par ses propres responsabilités (il s'est éloigné de l'adulte malgré les conseils, il joue en secret...). On entend en filigrane le récit de probables maltraitances auto-attribuées. Si elles laissent des traces, il importe cependant que le cercle familial ne soit pas dénoncé :

« Chercheur pair : Y'a d'autres endroits où tu te sens bien ?

Antony : Bah après heu... Bah... bah dans tout ma famille. Une fois j'ai dormi là-bas heu... ya un chat il m'a... j'étais encore petit, j'avais trois ans. Heu ya un chat il m'a attaqué, je jouais avec du vélo. Heu ya, y avait ma marraine, elle a dit « hum, tu »... elle a dit bah « tu restes à côté de moi » bah après et heu... mon chat et heu son chat il a heu non, y avait un chat dehors, un géant ! Ça c'est ma marraine quand elle me l'a raconté quand j'ai dit... En fait, en fait heu j'suis ouvert là.

Chercheur pair : D'accord.

Antony : Regard, il m'a bien, il m'a bien fait. Ça fait mal.

Chercheur pair : Ah oui il doit être grand (rires).

Antony : Et, voilà. Et je l'ai, la bande je l'ai gardée pendant j'sais pas combien d'temps. Et y avait des fils.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum.

Antony : Et la bande elle était collée à... à les fils.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum.

Antony : Alors j'pouvais pas appuyer m... mon pied. Parce que heu ils ont mis heu, avec des... des heu... après le lendemain les fils ils sont heu... plein de jours après j'ai tiré la bande heu... ma marraine elle a dit... heu... ya heu... parce que je voulais heu les fils ils sont partis avec la bande heu, heu, alors que ya, heu j'ai joué en foot, en s... en secret, j'ai fait « ah mon pied ! » Il s'est, mon os il, il a fait mal et après heu... ça a craqué, voilà. Ça fait mal ici. Et ils ont mis un plâtre.

Chercheur pair : C'est les risques du métier hein (rires).

Antony : J'en ai eu partout des plâtres. Les deux pieds, les deux bras, le cou...

Chercheur pair : Bah dis donc, ça fait beaucoup !

Antony : Et j'ai eu un, j'ai eu un problème de mains » (Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Lors du second passage, sur son dessin 2, représentant sa mère entourée de tous ses enfants, Antony, à la fois plus apaisé et plus clair dans son expression que la première fois, fait rire tous les participants :

« Chercheur pair : Mmmh, t'es où toi ?

Antony : Ben chez moi.

*Rires*

Chercheur pair : Mmmh, non, non, je voulais dire t'es quel bonhomme ?

*Rires.*

Chercheuse universitaire : Alors euh...

Chercheur pair : Lui ?

Antony : Le roi.

*Rires ensemble*

Antony : Mais, c'est vrai hein ?

Chercheur pair : Oui, une couronne.

Chercheuse universitaire : Bah oui, on t'reconnaîtra pas sinon.

Antony : Ouais !

Chercheuse universitaire : Et c'est qui alors, tous ?

Antony : Une famille !

*Rire général*

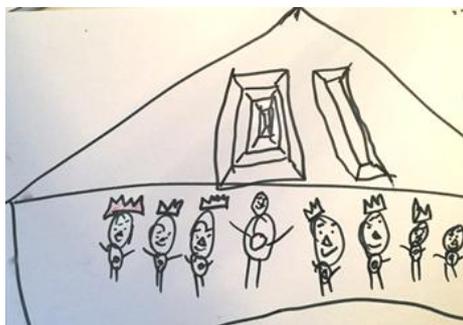
Chercheuse universitaire : Ouais, j'ai cru deviner ! Tes frères, tes sœurs euh...

Antony : Bah mes frères, mes sœurs.

Chercheur pair : T'as pas des cousins...

Chercheuse universitaire : T'as combien de frères et combien de sœurs ?

Antony : J'mets des couronnes quand c'est des frères. » (Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)



*Dessin 7, Antony, 10 ans*

On note ici qu'Antony ne précisera jamais le nombre d'enfants (huit en tout), avec une hypothèse autour de la discrimination dont sont l'objet les familles très nombreuses, et pauvres, dont la sienne fait partie. Son couronnement semble alors un retournement du stigmaté : il affirme que dans cette configuration, tous les garçons sont des rois, et lui, le premier. Il répond d'ailleurs, avant de commencer le dessin, la place de sa famille pour lui :

« Chercheuse universitaire : Quels sont les lieux par exemple que euh... que vous auriez envie de dessiner comme ça ou les endroits où vous vous sentez bien ou... ou bien...

Antony : Chez moi.

(Rires)

Chercheuse universitaire : Alors, on te donne une grande feuille pour que tu te dessines chez toi ?

Antony : Ok » (Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

La parole d'Antony est ainsi une parole déroutante au premier passage, énoncée par un petit garçon qui semble subir un sort duquel il ne tire de leçons que pour indiquer qu'il déroge lui-même à l'ordre social. Dans un second temps, il entre davantage dans un contact direct, mais

opte pour une dynamique ludique dérivative, où persistent deux points : l'attachement à sa famille, et l'intérêt pour ce support au lien que sont les téléphones.

*Les scores d'attachement obtenus par Antony sont assez élevés aussi bien pour son père (31/40) que pour sa mère (31/40). Il évoque également son meilleur ami Wendy en tant que figure d'attachement alternative sur lequel il peut compter et pour lequel il obtient également un score élevé (31/40). Néanmoins, les réponses qu'il apporte au Dominique interactif indique qu'Antony rencontre des difficultés réelles au niveau de l'anxiété de séparation (6/8), l'anxiété généralisée (13/15), la dépression (14/20), les problèmes de conduites (7/14) ainsi que des difficultés éventuelles d'opposition (6/9) et d'inattention, hyperactivité, impulsivité (11/19).*

Son témoignage interroge la possibilité de dire, pour un enfant confié, les négligences d'un milieu familial auquel il est très attaché, dont il reprend à son compte les normes même si elles le malmènent ou qu'elles sont déviantes. Cette possibilité demande une écoute compréhensive des adultes supplétifs, alors même que les propos de l'enfant génèrent de l'inquiétude.

### *Le choix de représenter uniquement les figures du lieu d'accueil*

Un seul enfant, Jonathan du terrain 1 a choisi de représenter uniquement sa famille d'accueil et son entourage. Jonathan est depuis 10 ans chez sa tata qu'il connaît depuis qu'il a 19 mois. Il a été très investi par son assistante familiale en raison de son handicap et a en retour fortement investi ce lien. Son dessin représente différentes maisons du village à l'intérieur desquelles il a placé sa tata, récemment séparée de son toton, les parents de sa tata et ses frères et sœurs, en somme tout l'entourage de sa famille d'accueil dont il est proche.

*Dans le test d'attachement, Jonathan obtient un score élevé d'attachement à son assistante familiale (37). Jonathan fait état de plusieurs précisions dans le questionnaire qui témoignent de l'importance que possède son assistante familiale à ses yeux. Par exemple, il indique qu'il ne craint pas qu'elle ne soit pas là lorsqu'il a besoin d'elle, car elle est toujours présente et qu'il ne souhaite pas qu'elle l'aide davantage face aux difficultés car elle l'aide déjà suffisamment. Concernant ses parents de sang, il indique aussi qu'il ne souhaiterait pas être plus proche d'eux dans la mesure où il préfère être avec sa tata, qu'il ne s'oriente pas vers son père ou sa mère lorsqu'il a du chagrin ou qu'il est en difficulté car sa tata est présente. Le placement de Jonathan alors qu'il était encore jeune, la stabilité de son placement et la capacité de son assistante familiale à répondre adéquatement à ses besoins semble lui avoir permis de construire une relation d'attachement sécurisante avec son assistante familiale.*

Dans son entretien, Jonathan évoque ne pas aimer aller chez sa maman qu'il perçoit, par comparaison avec son assistante familiale, comme ne répondant pas à ses besoins :

« Chercheuse universitaire : Ya pas des endroits qui... où t'as pas trop envie d'aller.

Jonathan : Heu... chez ma maman.

Chercheuse universitaire : T'aimes pas trop aller chez ta maman ?

Jonathan : Non j'ai pas envie.

Chercheuse universitaire : D'accord.

Jonathan : Elle sait pas s'occuper de moi alors... » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, terrain 1)

Selon la problématique familiale initiale, le parcours de l'enfant, l'âge d'entrée en placement et le nombre de déplacements rencontrés, l'espace et les figures d'accueil sont présentés par les enfants et les adolescents rencontrés comme une ouverture vers d'autres possibles ou au

contraire comme un lieu d'enfermement. Par exemple pour Jaison (16 ans), placé depuis quatre ans au sein de ce foyer, qui est son seul lieu d'accueil connu, en raison du décès de son père et de la maladie de sa mère, l'accueil représente une chance qui lui permet « un nouveau départ » et « une reconstruction » pour avoir « un meilleur avenir », même s'il nécessite dans le même temps une adaptation à une « vie commune » :

« Jaison : C'est heu... ça permet heu... de reprendre un départ...

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Jaison : ... et... de te dire bah voilà, je repars du bon pied et j'espère que... ma famille aussi elle va repartir du bon pied.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Jaison : Heu donc heu ça, ça, ça permet de te reconstruire et aussi heu d'avoir un bel val... un bel avenir... » (Jaison, 16 ans, entretien individuel)

Il valorise dans ce lieu l'attention portée à sa santé par les éducateurs. Pour d'autres enfants et adolescents, c'est le soutien émotionnel et affectif reçu au sein des lieux d'accueil par les assistantes familiales qui est valorisé ou la fiabilité de la relation d'aide, même si la dimension affective est peu présente. Ainsi pour la première fois dans sa vie, Leïla (18 ans), expérimente auprès de sa famille d'accueil un lien fiable, qui ne se brise pas, des personnes qui répondent présents quand elle a besoin d'aide. Même une fois partie de chez eux, cette assistante familiale continue d'exercer auprès d'elle son contrat d'accompagnement, même si elle s'est fortement opposée à elle :

« Leïla : Bah ça me touche parce que j'ai quand même été très dure avec eux, j'ai eu des mots difficiles. Et quand je me suis retrouvée dans mon appart dans ma tête c'était : "non mais eux, je les croise dans la rue, je leur donne même pas l'heure. C'est fini quoi." Et au final, quand j'ai eu besoin malgré tout ce que j'ai dit, tout ce que j'ai fait, Marie elle a répondu présente. Alors que tout le monde m'avait tourné le dos, les gens sur qui je pensais compter bah finalement ils n'étaient pas là et Marie elle était toujours là. Donc bien sûr oui, ça m'a touchée, ça m'a fait plaisir. Je me suis dit comme quoi dans la vie, il faut pas être trop dur avec les gens. » (Leïla, 18 ans, entretien individuel, terrain 1)

A *contrario* pour Frédérique (14 ans), très affecté, nous l'avons vu, par les problèmes de ses parents et qui développe un fort sentiment de loyauté à l'égard de son père, son arrivée dans le foyer le jour de son anniversaire représente un cadeau empoisonné. Il associe le foyer à l'ennui, à la prison et cherche à avoir aussi peu de contact que possible avec les éducateurs qu'il considère comme ses ennemis. Ce lieu d'accueil est d'autant moins accepté qu'il constitue son second placement et qu'il a subi dans sa précédente famille d'accueil des violences physiques. Néanmoins pour une grande partie des enfants, comme Jonathan, les lieux d'accueil sont des espaces de supports forts. Il a dédié son dessin à sa famille d'accueil.

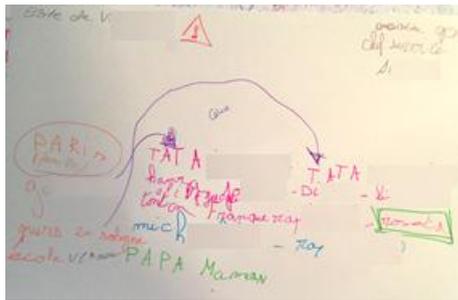


Dessin 8, Jonathan, 11 ans, terrain 1

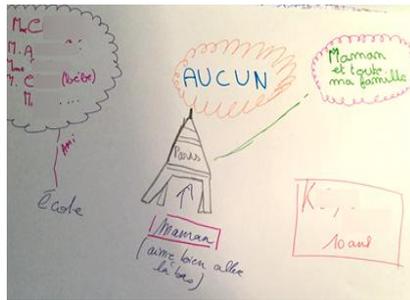
### 3.1.3 Représenter la multiplicité des ancrages affectifs

#### Une pluri-parenté ? Des familles intercalées

Si certains consacrent leur dessin uniquement à leur famille de naissance ou uniquement à leur famille d'accueil, la majorité (17 enfants) ont représenté des familles composites avec la présence de certains membres de leur famille de naissance ou d'accueil, de membres de la fratrie, d'autres enfants accueillis en même temps, et d'amis (de leurs parents ou de leurs réseaux, d'école en particulier).

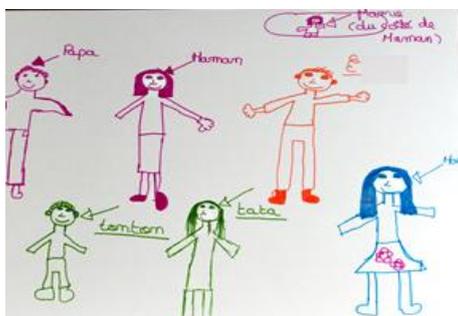


Dessin 9, Cerise, 9 ans, terrain 1



Dessin 10, Kalissa, 10 ans, terrain 1

Ce résultat, très différent des études citées auparavant, peut être lié à la consigne utilisée puisqu'il a été demandé aux enfants de dessiner leur famille avec l'ensemble de leurs supports. Il peut être lié aussi au temps actuel de la prise en charge, à une période caractérisée tant par la volonté de développer de nouvelles attaches pour l'enfant, que de maintenir des liens avec leurs parents. Le dessin le plus emblématique du choix de faire figurer une pluri-parenté est celui d'Isabelle (11 ans, terrain 1) qui choisit d'intercaler son dessin les membres de ses deux familles. Dans son dessin, duquel elle est elle-même absente, figurent son papa et son tonton, sa maman et sa tata, son frère accueilli dans une autre famille d'accueil et une enfant accueillie en même temps qu'elle dans sa famille d'accueil. Elle choisit également de représenter sa mamie qu'elle ne voit plus mais qu'elle aimerait voir plus souvent, qu'elle représente dans une bulle dans le coin droit de la feuille en tout petit. Toutefois, cette double représentation en miroir de ces deux familles ne signifie pas qu'elle attribue à ces différents membres les mêmes fonctions ni qu'elle a les mêmes sentiments à leurs égards. Elle évoque par exemple bien s'entendre avec sa mère et sa tata mais ne pas aimer voir son père.



Dessin 11, Isabelle, 11 ans, terrain 1

Cette possible pluri-parenté se donne à lire également dans les questionnaires d'attachement.

*Dans le test d'attachement, 23 réponses ont pu être obtenues concernant la perception d'attachement de l'enfant à la mère de sang. Une enfant, Candy, n'a pas évoqué sa mère de sang décédée, qu'elle a peu*

*connue, ayant été placée à l'âge de 14 mois, mais a souhaité parler plutôt de sa mère d'accueil qu'elle considère comme sa propre mère et pour laquelle elle obtient un score moyen d'attachement élevé (M= 35). La moyenne générale des scores obtenue est assez élevée (M= 28,9) ce qui signifie que les enfants ont une perception de l'attachement à la mère plutôt sécurisée. Seulement 2 enfants, Elias et Riley ont obtenu un score d'attachement inférieur à 20 (Riley = 19 et Elias = 17) alors que 12 enfants ont obtenu un score d'attachement supérieur à 30.*

*19 réponses ont été obtenues concernant la perception de l'attachement de l'enfant au père de sang. Quatre enfants, Jilal, Kalissa, Rémi et Cerise, n'ont évoqué aucune figure paternelle biologique parmi lesquels 3 ont indiqué que leur père était inconnu et étaient en incapacité de donner le prénom de leur père alors qu'un dernier a expliqué qu'il ne connaissait pas son père mais était néanmoins en capacité de donné son prénom. La moyenne générale des scores obtenus est légèrement inférieure à celle de la mère mais reste cependant élevée (M = 26,8). Seulement trois enfants ont obtenu un score inférieur à 20 (Isabelle = 15, Riley =14, Elias =20). Il convient de noter que deux parmi ces enfants, Elias et Riley, présentent aussi un attachement insécurisé à la mère. Enfin, 9 enfants ont obtenu un score d'attachement supérieur à 30. Leïla a souhaité parler de son éducateur qu'elle considère comme une figure paternelle, pour lequel elle obtient un score de 31/40.*

*Lorsque l'on demande aux enfants d'évoquer une autre personne importante pour eux sur laquelle ils peuvent compter en cas de détresse, 20 sont en capacité d'apporter une réponse parmi lesquelles on identifie comme un membre de la fratrie (8 fois), la famille d'accueil (3 fois), un ami (4 fois), un ami des parents (1 fois), une éducatrice (2 fois), un membre de la famille (1 oncle, 1 neveu, 1 grand-père), un petit ami (1 fois). La moyenne générale concernant la perception d'attachement à ces personnes apparaît comme étant la plus élevée (M=31), ce qui souligne l'importance pour l'enfant de disposer d'autres personnes ressources dans son environnement.*

*Enfin, 2 enfants, Gilles et Kalissa n'avaient aucune autre figure à laquelle se rattacher en cas de détresse alors que 2 autres, Camélia et Chloé pouvaient identifier une personne ressource sans pouvoir répondre au questionnaire. Leïla indique aussi que son petit ami est une personne sur laquelle elle peut s'appuyer lorsqu'elle se sent seule, mais en laquelle elle n'a pas confiance.*

Ces résultats vont dans le sens de ceux évoqués précédemment à travers les entretiens et la cartographie indiquant que les enfants semblent utiliser des stratégies traduisant leur volonté de présenter ce qui leur parait le plus acceptable, le plus valorisable. Difficile en effet, de dire ou même de reconnaître que l'on ne peut pas compter sur ses parents, difficile aussi de se livrer à un inconnu, d'aborder ce sujet sensible de la dimension affective.

### **Des parents que l'on voudrait plus ou moins voir**

Les parents sont fréquemment évoqués en entretien dans les cartes des supports avec l'idée que les enfants aimeraient les voir plus ou moins souvent. Camélia (7 ans) souligne dans un jeu de mot qu'elle aime bien aller à la mer et aller chez sa mère, mais elle ne souhaite pas être plus en contact avec son père :

« Chercheur pair : D'accord. Et heu... Donc t'aimes bien aller chez ta mère, t'aimes bien aller à la mer ?

Camélia : Mère et mer !

Chercheur pair : Oui, mère et mer, ça fait un jeu de mot. T'aimes bien aller ailleurs ? » (Camélia, 7 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

*Les dires de Camélia concernant son père se retrouvent à travers le questionnaire d'attachement. Elle présente en effet des scores d'attachement à son père (24/40) et à sa mère (25/40) au-dessus de la moyenne mais relativement peu élevés comparativement aux autres enfants. Ses réponses à travers le questionnaire indiquent par exemple qu'elle ne fait pas confiance à son père, qu'elle passe suffisamment de temps avec lui, qu'elle ne souhaite pas être plus proche de lui, qu'il ne la comprend pas, qu'elle ne craint pas qu'il soit absent lorsqu'elle a besoin de lui, qu'elle ne souhaite d'ailleurs pas qu'il l'aide davantage lorsqu'elle rencontre des difficultés et qu'elle ne s'oriente pas non plus vers lui lorsqu'elle a du chagrin alors que ses réponses concernant sa mère révèlent le contraire. Ainsi à travers ses réponses, Camélia semble bien vouloir instaurer et maintenir une distance avec son père « le sorcier ». Elle choisit de parler de son petit frère comme personne importante à ses yeux mais celui-ci étant plus jeune qu'elle, est en incapacité de lui offrir une sécurité affective du fait de son jeune âge. Elle ne sera donc pas en mesure d'apporter des réponses aux questions posées dans le questionnaire. Le Dominique interactif met également en avant chez elle, plusieurs symptômes de tendance à la dépression (15/20) et la présence éventuelle mais moins marquée de tendances phobiques (3/9) et d'inattention (12/19).*

Jaison (16 ans), tout en se sentant bien au foyer, aimerait voir plus souvent ses parents et sa famille :

« Jaison : Heu... Après je, c'est sûr j'aimerais plus aller dans ma famille mais heu...

Chercheur pair : Ouais.

Jaison : ... j'y vais assez pendant les vacances, toutes les vacances j'y vais chez... mes frères...

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Jaison : ... et heu... mais heu sinon heu après j'vois pas... j'vois pas où. » (Jaison, 16 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

*Le questionnaire d'attachement révèle en effet que Jaison présente un attachement plutôt élevé à sa mère (31/40). Il indique cependant vouloir être plus proche d'elle et avoir peur qu'elle ne soit pas présente lorsqu'il a besoin d'elle. Ce sentiment est le même concernant son père pour lequel il obtient un score d'attachement un peu plus faible que pour sa mère (28/40). Il souhaiterait en effet que son père l'aide davantage lorsqu'il est en difficulté. Jaison indique également qu'il n'aime pas dire ce qu'il pense ou ressent que ce soit avec son père ou avec sa mère. Il préfère en effet se confier à Diana une amie de sa mère qu'il choisit d'évoquer comme personne importante dans sa vie. Le score d'attachement à Diana apparaît cependant moins élevé (26/40) que les scores obtenus par les autres enfants concernant la personne pouvant leur apporter de la sécurité affective, même si celui-ci reste supérieur à la moyenne. Il précise en effet qu'elle ne passe pas suffisamment de temps avec lui, vouloir être plus proche d'elle, avoir peur qu'elle ne soit pas là lorsqu'il a besoin d'elle et souhaiter qu'elle l'aide davantage lorsqu'il rencontre des difficultés. Jaison présente de nombreuses tendances à l'opposition (7/9) ainsi que de l'inattention, hyperactivité et impulsivité (15/18). Il est possible de constater aussi la présence éventuelle de difficultés au niveau de l'anxiété généralisée (10/16), certaines phobies (4/7) et les problèmes de conduites (5/15).*

Isabelle (11 ans), même si elle a pris le temps de dessiner en grand ses parents sur sa carte, ne souhaite plus voir son père qu'elle perçoit comme violent. L'attachement au père est plutôt insécurisé avec un score relativement faible (15/40) :

« Chercheuse pair : Et toi tu vois des fois ton, ton papa ?

Chercheur pair : Isabelle ?

Isabelle : Ah moi ? Euh, non je le vois plus. Bah en fait moi et mon frère on veut plus le voir.

Chercheur pair : Vous voulez plus le voir ? Ton frère aussi il veut plus le voir ? Pourquoi il veut plus le voir ?

Isabelle : Parce qu'il est violent.

Chercheur pair : Ah.

Chercheuse pair : ça fait genre longtemps que tu le vois plus ou c'est récent ?

Isabelle : ça fait un an. Et à chaque fois y'a des visites, ils viennent aux visites et à un moment ils ont décidé de plus venir. Donc ils sont absents pendant je sais pas combien de temps. Et à chaque fois ils font ça. » (Entretien collectif en binôme avec deux chercheurs pairs et deux enfants dont Isabelle 11 ans, phase 2, terrain 1)

Même si Rémi et Elias apprécient de voir leur famille, ils font état de peu d'échanges possibles avec eux : « Chais pas... On est content de les voir, chais pas ». De même Isabelle évoque peu d'interactions avec ses parents lors de ses visites ou des interactions sous la forme d'invective : « Bah pas grand-chose parce que la plupart du temps il criait. » Riley (16 ans) aime bien avoir sa mère mais il la trouve trop exigeante au niveau de la scolarité et trop sévère. Avec la chercheuse pair qui l'interroge, ils échangent des propos teintés de culturalisme sur les mères africaines : « Non, mais parc'que une maman... une maman euh... 'noire', quand elle commence à crier, ça peut durer des heures. Ça fatigue, ça fatigue ! (rires). »

### Déliaisons et recompositions

Ces cartes font aussi état de l'évolution des structures familiales avec des déliaisons et des recompositions, plus ou moins bien acceptées par les enfants, tant du côté des familles de naissance que des milieux supplétifs :

« Enfant<sup>114</sup> 4 : euh... ben chez ma maman.  
Chercheur pair : et elle habi... elle habite à Paris ?  
Enfant 4 : oui et... et pas chez son copain.  
Chercheur pair : elle habite où à Paris, tu sais ?  
Enfant 4 : non.  
Chercheur pair : non tu sais pas ?  
Enfant 4 : j'aime pas son copain.  
Chercheuse pair : mmh... t'aimes pas son copain ?  
Enfant 4 : non.  
Chercheuse pair : il est pas gentil avec toi ?  
Enfant 4 : non.  
Chercheuse pair : il te parle ?  
Enfant 4 : oui, mais... a c'que j'l'aime pas. » (entretien collectif, phase 2, terrain 1)

« Chercheuse universitaire : d'accord. Donc y a que les enfants de ta tata qui... sont heu... dans, dans la maison ?  
Jonathan : Ah si heu, c'est vrai, y a heu, elle a un compagnon, tu sais un, un nouveau.  
Chercheuse universitaire : Elle a un nouveau compagnon ?  
Jonathan : Oui. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

### Des familles inscrites dans l'ordre des générations

Ces cartes inscrivent les familles dans l'ordre des générations. Elles peuvent faire mention des grands-parents de naissance ou des grands-parents présents dans les lieux d'accueil.

Jonathan (11 ans) dessine dans la même maison sa tata et ses grands-parents d'accueil en indiquant précisément leur âge. Dans sa carte des liens, fortement marquées par les pertes, il dessine sa grand-mère du lieu d'accueil décédée et parle aussi de son chien lui aussi mort. Lors d'un entretien collectif qui a pris la forme d'un jeu de rôle avec des Playmobil, il dresse un *happy end* avec des enfants accueillis en même temps chez des grands-parents bienveillants. Très préoccupé par l'avancée dans l'âge et la mort, il a le souhait de devenir cuisinier dans une maison de retraite pour personnes âgées.

Pour Candy (12 ans), ce sont ses grands-parents de naissance qu'elle aimerait voir plus souvent même s'ils habitent loin :

« Chercheuse universitaire : Voilà, c'est ça. Ouais. Et tes grands-parents... Donc là t'as indiqué tes grands-parents, heu... tu les vois pas du tout ou est-ce que tu les vois de temps en temps ?  
Candy : Heu bah... Je les vois mais très peu.

---

<sup>114</sup> La transcription des entretiens collectifs n'a pas toujours permis de savoir quels étaient les prénoms des enfants locuteurs. Dans ce cas, ils ne seront pas nommés, et distingués, puisqu'ils sont plusieurs, par un chiffre.

Chercheuse universitaire : D'accord. Et t'aimerais les voir plus ?  
Candy : Heu bah...oui.  
Chercheuse universitaire : Ils habitent loin d'ici ?  
Candy : Heu oui, ils habitent dans la Marne » (Candy, 12 ans, entretien individuel)

### Tout un monde de tatas et tontons

Dans ces cartes sont également cités « les tatas et les tontons ». Ces termes sont très polysémiques dans les entretiens, recouvrant tantôt les assistantes familiales et leurs conjoints ou les parents des assistantes familiales et leur conjoint (principalement sur le terrain 1), tantôt les oncles et tantes des familles de naissance ou encore des amis des parents connus de longue date et considérés comme des oncles et tantes (principalement sur le terrain 2). On en perd parfois un peu son latin :

« Jonathan : Heu... Heu... mon tonton, mais c'est encore mon tonton.  
Chercheuse universitaire : Ton tonton ? Ah oui ! L'ancien compagnon de ta tata ?  
Jonathan : Ouais.  
Chercheuse universitaire : D'accord. Et tu continues à le voir ?  
Jonathan : Ouais. Bah de toutes façons moi j'en ai pas mal des tontons et des tatas hein.  
Chercheuse universitaire : C'est vrai ?  
Jonathan : Si je crois que j'ai trois tatas, trois tontons hein.  
Chercheuse universitaire : D'accord. Et tu les vois souvent ?  
Jonathan : Y en a qui sont dans la Somme.  
Chercheuse universitaire : Qui sont ?  
Jonathan : Dans la Somme.  
Chercheuse universitaire : Dans la Somme. Ah oui, ils sont un peu plus loin du coup ?  
Jonathan : (Acquiesce) Hum.  
Chercheuse universitaire : Et tu les vois pas souvent ?  
Jonathan : Si, des fois on les voit, ils viennent nous voir et puis on vient les voir. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain1)

Certains enfants (du terrain 1) mentionnent leur assistante familiale à qui ils peuvent faire des câlins et des cadeaux comme Jonathan pour qui cette relation s'inscrit dans la durée et est hautement chargée d'affects positifs. D'autres font état de relations avec leurs assistantes familiales qui semblent plus se situer dans une cohabitation froide et forcée, notamment lorsque les enfants ont connu plusieurs déplacements. Dans certains cas également, c'est un conflit ou une tension avec le conjoint de l'assistante familiale (notamment lié à des propos racistes ou discriminatoires directs ou indirects, liés à leur origine sociale ou raciale et/ou des violences physiques) qui vient dégrader la relation avec l'assistante familiale. Ces expériences sont relayées par les chercheurs pairs ayant connu les mêmes situations :

« Riley : hé sale bâtard, sale noir ! [...]  
Chercheuse pair : Traiter les enfants de gogole, alors la blague gogole 2000 que j'ai jamais compris d'ailleurs. [...]  
Chercheur pair : Sébastien, il disait tout le temps : "les noirs, nan, mais les noirs, de toutes façons, c'est des feignants. " [...]  
Riley : " Ouais et toi, les bougnoules de merde euh là..." [...]  
Leïla : l'homme, c'était quelqu'un de très raciste, y... alors les banlieues, les arabes, les tout ça, alors tout ça, lui il disait : " y faut mettre des CRS, faut trier tout ça là, faut nettoyer hein" mais il le disait mot pour mot hein euh... " Faut nettoyer tout ça, de toutes façons, les arabes et les noirs, nanani nananna. Y sont bons qu'à foutent le bordel. " Dès qu'on croisait une voiture avec un arabe ou quoi, euh... c'était : " ah lalala, l'aut'con là, y peut pas avancer plus vite nanani nana, de toute façon les arabes y savent pas rouler" 'fin c'était euh... [...]  
Chercheuse pair : En fait c'que... c'que Riley et Leïla disaient t'à l'heure quand... quand c'est que... c'est qu'y avait un gros problème dans les familles d'accueil, c'était souvent les enfants et les petits enfants tout... tout l'reste de la famille qui euh... quand y sont tous ensemble y a réunion d'famille et y

z'en profite pour insulter les enfants qui sont placés quoi ! Ce qui est un peu vrai ! j'pense qu'on l'a tous vécu à un moment. » (entretien collectif, terrain 1, phase 2)

Les enquêtés disent avoir eu recours à l'humour entre pairs pour repousser les jugements portés sur eux :

« Leïla : Mais enfin de compte au final, on en rit, avec ma sœur on s'tapait des barres, on s'faisait tailler jusqu'à la fin, mais on en rigolait dans notre chambre. [...]

Riley : Ouais ça, ça m'arrivait aussi. Ouais quand y m'disaient des trucs comme ça, on était mort de rire avec mon pote, on était mort de rire quoi ! On s'foutait d'eux tellement y z'étaient... y z'étaient chéta ! [...]

Leïla : C'est pour ça qu'c'est important le soutien d'notre sœur ou d'avoir un jeune avec nous. Comme ça on n'est pas tout seul, on peut en rire. » (entretien collectif, terrain 1, phase 2)

Mais face au sentiment d'être rejeté, Riley en vient à revendiquer l'identité qui lui est attribuée et s'auto-définir comme noir, comme non français même s'il est né en France, pour se différencier et ne pas être associé à ce comportement raciste :

« Riley : j'suis p't-être né en France, mais... j'suis pas un français ! [...] J'suis un noir, j'suis pas... j'suis pas comme eux ! Des trucs comme ça, moi je f'rai jamais ça ! » (Riley, 15 ans, entretien collectif, terrain 1)

Au-delà des violences physiques ou verbales subies, ces expériences leur renvoient sous une nouvelle forme le sentiment de ne pas faire partie de la famille. Elles renforcent leur perception de deux camps qui se font front, les accueillis et les accueillants, avec une ligne infranchissable les séparant et des statuts peu labiles.

Sur le terrain 2, les oncles et tantes mentionnées réfèrent le plus souvent à la famille élargie, aux frères et sœurs de leurs parents ou à des amis de la famille considérés comme des oncles et tantes, appartenant parfois à la grande famille des gens du voyage. Cette famille élargie est souvent associée à des temps de vacances partagés :

« Chercheuse universitaire : Ouais. Et quand t'es chez toi alors, ça s'passe heu, ça s'passe bien ? T'aimes bien aller ?

Frédéric : Ouais. Bah ouais on va... on va voir mon oncle heu, qu'habite quand même loin. On reste heu même le voir une journée entière.

Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum, hum.

Frédéric : Vu que... En fait, c'est pas vraiment mon, notre oncle, on, c'est un copain à mon père, mais on, vu qu'il nous connaît depuis tout p'tit heu...

Chercheuse universitaire : Ouais, tu l'appelles ton oncle quoi.

Frédéric : Ouais, tonton. Et... lui il fait partie des gens du voyage.

Chercheuse universitaire : D'accord. Ouais.

Frédéric : Ouais, c'est un... un sale gitan. Mais... moi j'm'en fous.

Chercheuse universitaire : Bah oui.

Frédéric : TON ! TON !

Chercheuse universitaire : Et lui, c'est, c'est quelqu'un qu't'aimes bien aussi ?

Frédéric : Ouais, il est très sympa.

Chercheuse universitaire : Ouais.

Frédéric : Et quand j'fais une connerie, là il est pas sympa.

Chercheuse universitaire : Ah ouais.

Frédéric : Ouais. Là heu... Au mois d'juillet, on va en vacances avec lui, avec mes parents et tout. On va dans un camping cinq étoiles. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

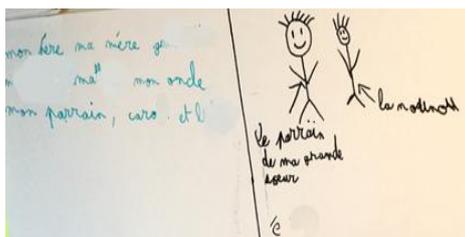
*Dans le questionnaire d'attachement, c'est également de l'ami de son père, Lucas, qu'il considère comme son oncle, que Frédéric fait le choix de parler en tant que personne importante pour lui. Toutefois le*

score obtenu (29/40) est moyen. Si son oncle apparaît à travers ses réponses comme étant disponible, en capacité de répondre à ses besoins et communiquer avec lui, Frédéric indique ne pas aimer lui confier ce qu'il pense et ressent, craint qu'il ne soit pas disponible lorsqu'il a besoin de lui, souhaiterait qu'il l'aide davantage dans ses difficultés et pense qu'il ne passe pas assez de temps avec lui. Frédéric ne semble pas rencontrer de difficultés d'attachement avec ses parents puisqu'il présente un score d'attachement plutôt élevé pour sa mère (32/40) ainsi que pour son père (34/40). Le Dominique interactif indique que Frédéric présente des difficultés au niveau de l'anxiété généralisée (13/16), une forte tendance à l'opposition (9/9) et une éventuelle tendance à la dépression (13/19). Dans le questionnaire d'attachement, Frédéric hésite d'ailleurs longuement entre son oncle, Lucas et Corine, l'amie de sa mère, pour le choix de la personne importante dans sa vie. Comme indiqué précédemment, il finira par choisir son oncle Lucas.

### Des parrains et des marraines au pluriel

D'autres enfants ou les mêmes mentionnent également apprécier aller chez leur parrain ou marraine dans leur famille de naissance ou dans le dispositif supplétif.

Pour Frédéric (14 ans), son parrain est une personne importante pour lui, même si ce dernier ne veut plus le voir suite à une embrouille avec ses parents : il le situe du côté des gens qu'il aime : « et mon parrain, même si... il veut plus me voir. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2).



Dessin 12, Frédéric, 14 ans, terrain 2

Aïda (12 ans), souligne qu'elle aime bien aller chez ses parents comme dans sa famille de parrainage. C'est d'une marraine supplétive dont elle parle, une ancienne éducatrice de la Maison d'enfants :

« Aïda : Bah heu... quand j'vois mes parents, chuis contente, quand chuis chez ma famille de parrainage, chuis contente. Voilà, après j'vois pas... Ah ouais, quand chuis avec ma copine, j'aime bien. » (Aïda 12 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

C'est également sa marraine, qu'Aïda décidera d'évoquer en tant que personne pouvant lui apporter une certaine sécurité affective et pour laquelle elle obtient un score d'attachement élevé (33/40). Jonathan (11 ans, terrain 1) souligne avoir demandé à avoir une marraine.

Les parrains et les marraines sont là encore associés à des temps de vacances :

« Chercheur pair : Hum. Pour les vacances ? Hum. Et heu... quelles sont les personnes 'fin que tu vois heu généralement ? Pas que, pas que à la maison hein, mais... un peu partout  
 Antony : Ben... ben, chez ma marraine  
 Chercheur pair : Hum. Si t'as envie tu peux les dessiner hein. T'aimes bien aller chez ta marraine donc  
 Antony : Oui  
 Chercheur pair : D'accord. » (Antony, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

### Les amis des adultes référents

L'entourage amical des familles de naissance ou des assistantes familiales est aussi évoqué :

« Chercheuse universitaire : Et à part la maison de ton papi, y a des endroits où tu, où tu aimes bien aller ou... où tu vas tous les jours, où t'aimes pas aller ? Ya d'autres endroits ?

Jonathan : Heu... (murmure pour soi, inaudible) J'aime bien aller un peu partout hein.

Chercheuse universitaire : Comme, comme quoi comme endroit ?

Jonathan : Bah... Chez la copine à tata pis heu... » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

« Chercheuse universitaire : C'est qui ? Corine et Dédé...

Frédéric : Heu Corine c'est une amie à ma mère.

Chercheuse universitaire : Ouais.

Frédéric : Donc heu on s'entend très bien.

Chercheuse universitaire : Ouais.

Frédéric : Et Dédé c'est une de mes cousines, mais elle habite loin... Elle habite vers heu... Comment ça s'appelle... Heu... Bah chais pas... près de la mer.

Chercheuse universitaire : Ah d'accord, ouais.

Frédéric : Vers V. sur mer. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

## Des relations horizontales entrecroisées

Dans ces cartes des liens apparaissent, comme le laissait supposer nos précédentes recherches<sup>115</sup>, les relations horizontales entre enfants. C'est même souvent ce par quoi les enfants commencent leurs dessins, notamment dans le terrain 2. Rappelons que les deux types d'accueil sont spécialisés dans l'accueil de fratrie, en tentant de les accueillir ensemble (terrain 2) ou en les séparant le plus souvent, tout en maintenant des visites (terrain 1). Entre enfants, il peut donc s'agir des relations de fratries ou de relations entre enfants accueillis en même temps.

### Les fratries

Comme nous avons pu le montrer dans des précédents travaux<sup>116</sup>, les fratries chez les enfants placés sont complexes. Elles se composent des frères et sœurs qui ont été placés en même temps au même endroit ou pas, des frères et sœurs qui ont été placés et sont partis des lieux d'accueil, en logement autonome ou retournés chez leurs parents, des frères et sœurs qui sont nés entre temps et n'ont pas été placés. A. Poittevin<sup>117</sup> avait également montré que les relations fraternelles sont définies de manière personnelle et évolutive chez les enfants placés en fonction de critères de corésidence, d'affect et de temps partagés.

Cette nouvelle étude témoigne une fois encore que, malgré l'effort pour prendre en charge ensemble les fratries, les histoires individuelles des frères et sœurs peuvent se différencier très fortement en fonction de la place tenue dans la famille, de l'âge au premier placement et de sa durée, du lieu de placement, du statut de l'enfant dans l'accueil. Cela peut induire des ruptures de liens avec certains tandis que des liens perdurent avec d'autres, et ceci en fonction de la taille de fratries, comme en témoigne l'étude ELAP. Les liens peuvent être peu aisés ou inexistantes entre frères et sœurs car les enfants n'ont pas toujours le même père ou la même mère :

---

<sup>115</sup> P. Robin, *Entrer par les coulisses dans les parcours en protection de l'enfance : une approche par les pairs*, *Sejed*, 2017.

<sup>116</sup> P. Robin, « *N'être l'enfant de personne* » : *d'une identité à l'épreuve à une ouverture des possibles*, *Parcours en protection de l'enfance à travers une recherche avec les pairs*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, (en préparation)

<sup>117</sup> A. Poittevin, « La spécificité du fraternel en Villages d'enfants SOS, La cohabitation comme maintien du lien et sources de liens », *Dialogue*, 2008/1, n°179, p. 9-19.

« Chercheuse pair : et vous, vous connaissez tous vos frères et sœurs ou y a des frères et sœurs qui sont pas ici ?  
 Enfant 4 : euh... ben je connais ma sœur, mais j'la vois pas.  
 Chercheuse pair : et elle est où ta sœur, tu sais ?  
 Enfant 4 : euh, ben elle est... elle habite dans le 77.  
 Chercheuse pair : dans le 77 ? D'accord.  
 Chercheuse : donc elle est p...  
 Chercheuse pair : Avec euh...  
 Enfant 4 : avec euh... bah, en fait on n'a pas l'même père donc elle habite avec euh...  
 Chercheuse pair : d'accord.  
 Enfant 4 : après elle a une autre sœur, mais bon celle-là j'la connais pas. » (entretien collectif, phase 1, terrain, 1)

Les fratries vivent également au rythme des différents placements et les investissements affectifs en subissent le contrecoup, les liens étant fragilisés par une dispersion souvent arbitraire aux yeux des enfants, des lieux de vie des uns et des autres. Le supplétif ne vient pas, ici, combler ce que le familial n'est pas en mesure d'offrir : le lieu de vie commun pour se retrouver. Pour Agostino, par exemple, arrivé d'Afrique il y a deux ans avec ses deux sœurs et sans leurs parents, l'accueil disperse la fratrie. Il précisera qu'il peut voir la plus jeune au collège et la croiser à l'activité danse, qu'ils pratiquent tous deux. Il voit l'aînée, et son fils, les dimanches :

« Agostino : J'ai deux sœurs mais elles ne sont pas ici.  
 Chercheur pair : D'accord. Elles sont où ?  
 Agostino : Les deux, elles sont à Lille.  
 Chercheur pair : D'accord  
 Agostino : Mais pas dans le même foyer.  
 Chercheur pair : dans deux foyers différents chacune ?  
 Agostino : Oui. » (Agostino, 15 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Léni (9 ans) parle aussi d'une sœur aînée à laquelle il est attaché, mais qui a été placée dans un autre lieu d'accueil et qui est maintenant autonome.

« Chercheur pair : Et euh est ce qu'il y a d'autres personnes qui seraient par exemple absentes que t'aurais envie de voir plus ou de voir tout court ?  
 Léni : Euh ouais ma sœur  
 Chercheur pair : Ta sœur ?  
 Léni : Hum  
 Chercheur pair : Tu peux me rappeler où elle est ta sœur déjà ?  
 Léni : Ba là elle est, elle a un l'appartement  
 Chercheur pair : D'accord  
 Léni : Parce qu'avant elle était dans un, j'sais pas, dans un foyer, à W., dans un genre de foyer  
 Chercheur pair : D'accord  
 Léni : (phrase inaudible)  
 Chercheur pair : D'accord  
 Léni : Pour les grands  
 Chercheur pair : Du coup vous étiez pas ensemble ?  
 Léni : Euh non. Mais je la voyais  
 Chercheur pair : D'accord.  
 Léni : Et oui là je la vois plus très souvent parce qu'elle est avec ses copines et tout  
 Chercheur pair : Hum » (Léni, 9 ans, entretien individuel, terrain 2)

*C'est pourtant de son frère Marcus âgé de 13 ans et vivant avec lui à la Maison d'enfants, que Léni choisit de parler en tant que personne importante à ses yeux dans le questionnaire d'attachement. Le score obtenu (26/40) est cependant moyen. Il indique en effet, qu'il ne passe pas suffisamment de temps avec lui, vouloir être plus proche de lui, penser qu'il ne l'écoute pas, avoir peur qu'il ne soit pas là lorsqu'il a besoin de lui et souhaiter qu'il l'aide davantage lorsqu'il est en difficulté. Léni ne semble*

*rencontrer aucune difficulté d'attachement à ses parents puisqu'il obtient un score élevé pour sa mère (34/40) et pour son père (31/40). Cependant, à travers le Dominique Interactif, Léni manifeste de réelles difficultés au niveau de l'anxiété de séparation (8/8), de la dépression (15/20), de l'inattention, avec une hyperactivité, impulsivité (14/19) et de manière plus éventuelle, des difficultés au niveau de l'anxiété généralisée (11/15) et de l'opposition (5/9), et les problèmes de conduite (4/14).*

La relation fraternelle peut également se complexifier ou se rompre car tous les enfants n'ont pas le même statut dans l'accueil. Construire un lien avec ceux ont un statut d'adopté peut s'avérer impossible. Avec ceux ne sont pas placés, ou rentrés à la maison, les liens d'une part ne s'inscrivent plus dans un quotidien, mais aussi les enfants sont soumis à des socialisations ou des places différentes auprès de leur famille :

« Aïda : Nan. On est dix.

Chercheur pair : Vous êtes dix dans ta famille ? T'inquiètes-pas hein, moi aussi heu... grande famille heu... nous on est neuf enfants. D'accord. Et heu... donc heu... à la maison d'enfants ici, y a toi, ta sœur...

Aïda : C'est tout.

Chercheur pair : C'est tout. Et... les autres heu elles sont où ? Ou ils, aussi.

(Rires)

Aïda : Bah... j'ai... heu, ma p'tite sœur heu, j'ai deux p'tites sœurs.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Aïda : J'ai ...et elle est heu, elle est adoptée ou... je sais pas si elle est adoptée ou pas. Après j'ai Alice qu'est avec moi.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Aïda : Après voilà. Après j'ai... Momo, qu'est en famille d'accueil. Après j'ai Ibrahim qu'est en fugue et... qu'est parti heu... bah chez mes parents, qu'est retourné chez mes parents tellement qu'il fuguait. Après j'ai... Mélisse, ma sœur qu'est au foyer. Après j'ai Nuria, qu'est en famille d'accueil. Après heu... j'ai Solène, bah qu'est à ..J'ai Rebecca aussi qu'est à ..., j'ai Moni qu'est à ....

(...) Heu... En fait ma sœur heu... ma sœur Sarah en fait heu... je la vois pas en fait heu je la, je lui parle que sur Facebook. » (Aïda, 12 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

« Candy : Heu y a mes, bah mes frères hein. Mes vrais frères.

Chercheuse universitaire : Oui.

Candy : Jess, Amaric, Dylan et ma sœur heu Auriane.

Chercheuse universitaire : D'accord. Et ils sont où eux ?

Candy : Heu, Jess il est dans une famille d'accueil. Amaric...

Chercheuse universitaire : Jess il a quel âge ?

Candy : Heu Jess il a 16 ans. Heu Amaric heu... Bah il a, il a 22 ans. Donc du coup il est dans... heu il est en gros dans un, bah, dans un appartement, 'fin, voilà.

Chercheuse universitaire : D'accord.

Candy : Dylan bah lui... bah il... il a été adopté quand il était plus jeune.

Chercheuse universitaire : Oui. Il a quel âge Dimitri ?

Candy : Heu... 22 ans.

Chercheuse universitaire : D'accord. Ah donc ils, ils ont le même âge avec heu...

Candy : Heu non, j'crois qu'il a 23. Ou... 23, c'est ça.

Chercheuse universitaire : D'accord donc c'est le plus âgé.

Candy : Voilà.

Chercheuse universitaire : Ok. Donc lui il a été adopté.

Candy : Il a... il a été adopté bah quand heu quand il était petit. Et Auriane heu c'est sa grand-mère qui l'a gardée.

Chercheuse universitaire : D'accord, ok. Et donc tu les vois ? Tous les trois ? Non, tous les quatre, pardon.

Candy : Heu... Bah oui, je les vois tous les trois. Jess et Amaric je les vois plus.

Chercheuse universitaire : D'accord. Ils sont dans la région peut-être ?

Candy : Heu oui.

Chercheuse universitaire : D'accord, ok. Et tu les vois où en général ?

Candy : Heu, Jess et Amaric heu, ben souvent on fait des rencontres heu chez soi. 'Fin, des fois c'est chez moi, des fois chez, c'est chez lui ou...

Chercheuse universitaire : Il connaît, du coup ils connaissent ta famille d'accueil ?

Candy : Heu oui.

Chercheuse universitaire : Oui ? Et ça se passe bien entre eux.

Candy : Heu oui. » (Candy, 12 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Des efforts sont néanmoins réalisés par les lieux d'accueils pour maintenir un lien entre fratrie, malgré la diversité des situations, comme le souligne Isabelle :

« Isabelle : Ma t... heu la, sa tata et la mienne et... ils se téléphonent pour faire, pour qu'on se rencontre. Parce qu'avant on se voyait sur le temps que on allait en visite, mais vu que les visites se sont arrêtées bah on se voit plus. » (Isabelle, 11 ans, entretien individuel)

Par ailleurs, même lorsque les enfants sont placés dans le même lieu, les relations fraternelles peuvent être complexes car tous les enfants n'entretiennent pas le même rapport à l'histoire familiale. Pour exemple, Frédéric (14 ans) ne souhaite plus être en contact avec sa grande-sœur, qu'il qualifie de « pas vraie grande sœur » d'une part car ils n'ont pas le même père mais aussi parce qu'il lui attribue la responsabilité de leur placement, ayant porté des allégations d'agressions sexuelles contre son père et peut-être contre son beau-père, allégations auxquelles Frédéric dans une loyauté absolue à sa famille refuse de croire :

« Frédéric : En fait j'en ai une plus grande. La plus grande qui a 18 ans maintenant, c'est pas ma vraie grande sœur, vu que on n'a pas l'même père.

Chercheuse universitaire : D'accord. C'est ta demi-sœur.

Frédéric : Ouais. Son père c'était un violeur.

Chercheuse universitaire : D'accord.

Frédéric : Il tapait ma mère et... il faisait tout. Et un jour elle en a eu marre. Là elle a rencontré mon père et heu... là ils se sont mis ensemble. Le, le père heu de, d'la plus grande, y... y tuait, y tombait dans la drogue et y... y violait des p'tites heu... de six ans, de cinq ans.

Chercheuse universitaire : Ouais d'accord.

Frédéric : Et y battait ma mère.

Chercheuse universitaire : Et il est en prison alors maintenant ?

Frédéric : Ouais. Peine de mort. Maintenant. Chuis bien content.

Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum. Et donc heu... Pourquoi tu dis alors que c'est parce que ta, tes sœurs elles racontaient n'importe quoi qu't'es en... que t'es placé ?

Frédéric : Bah en fait ils ont dit à heu... à des personnes que ben... elle a dit à son parrain que... que son père y... ben mon père y faisait n'importe quoi et tout et heu son parrain il a appelé heu une juge et elle nous a mis en famille d'accueil. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Les enfants d'une même fratrie ne formulent pas non plus les mêmes aspirations concernant un retour ou non en famille, ce qui induit de fait un destin différencié. Alors que Lola (8 ans) aspire à un retour, Wendy (11 ans), son frère n'y tient pas :

« Chercheuse universitaire : Et est-ce que parfois tu, tu, tes avec eux ici alors ou tu, tu les vois de temps en temps ?

Wendy : Ben je les vois.

Chercheuse universitaire : Ouais, t'aimes bien les voir plus particulièrement où ? (Silence)

Wendy : Euh, non » (Wendy, 11 ans, terrain 2)

Compte tenu des éléments précédemment évoqués, les frères et sœurs apparaissent dans les entretiens, tantôt comme des supports, tantôt comme des figures repoussoirs avec qui les liens sont inexistantes ou conflictuels. Ainsi Pascaline (10 ans) partage avec sa sœur avec qui elle est accueillie ses secrets, ses joies et ses peines :

« Chercheuse universitaire : 10 ans ? Donc ta sœur elle est avec toi ? Vous êtes dans la même chambre ? Ouais ? Ah c'est cool ça ! Tu peux mettre euh peut être son prénom en dessous si tu veux, pour qu'on s'en souvienne. Et pourquoi pourquoi tu la mets en premier ta sœur ?

Pascaline : Je l'aime bien

Chercheuse universitaire : Et tu discutes un peu avec elle aussi ? Tu lui dis tes soucis, les choses que t'aimes bien, des trucs rigolos ? Ouais ? Et elle elle discute avec toi

Pascaline : Hum

Chercheuse universitaire : Ouais ? Y'a d'autres personnes que t'aimes bien ici aussi ?

Pascaline : Hum

Chercheuse universitaire : Ouais ? A qui tu penses ?

Pascaline : Chloé

Chercheuse universitaire : Chloé ? Elle est aussi dans ton, dans ton même groupe ?

Pascaline : Hum

Chercheuse universitaire : Chloé, elle était là avant toi ?

Pascaline : Oui

Chercheuse universitaire : Elle était là quand t'es arrivée ?

Pascaline : Hum

Chercheuse universitaire : Oui. Et alors elle, avec elle comment... Tu dis des autres choses ? Tu partages des autres choses qu'avec ta sœur ?

Pascaline : Euh

Chercheuse universitaire : Tu partages quoi avec elle ?

Pascaline : Euh des jeux, euh. Elle me dit des secrets, elle me dit son code de sa tablette. » (Pascaline, 10 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

*Pascaline fait également référence à sa sœur en tant que personne importante pour elle dans le questionnaire d'attachement. Elle obtient un score élevé (31/40) la concernant. En revanche, l'attachement à ses parents est plutôt moyen puisque le score obtenu est de 29/40 concernant sa mère et 26/40 pour son père. Le Dominique Interactif révèle qu'elle rencontre des difficultés phobiques (5/9) et de l'anxiété généralisée (12/15) avec la présence éventuelle d'anxiété de séparation (5/8) et de dépression (11/20).*

Tandis que Jonathan (11 ans) ne souhaite plus voir sa sœur qui ne veut plus le voir :

« Jonathan : Et j'ai aussi tu sais, j'ai une sœur en fait une fois elle a dit qu'elle ne veut pas me voir. Bah moi aussi hein, j'ai pas envie de la voir hein. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Les enfants et adolescents évoquent les liens ambivalents avec leurs frères et sœurs, d'amour et haine, comme l'ambivalence de l'accompagnement par les professionnels de ces liens, avec parfois l'acceptation que les frères et sœurs soient placés dans le même lieu et le fait que les moindres failles et disputes soient observées :

« Leïla : Mes sœurs oui. Quand je les vois à la fin des séjours de vacances que je fais chez eux ça me détruit oui. Donc on peut dire aussi que c'est négatif mais c'est mes sœurs. [...] C'est de l'amour destructif. Mes quatre sœurs on est comme ça. On s'aime mais en se faisant du mal. C'est... d'la jalousie, d'la concurrence mais on ne se le montre pas. Mais en même temps on s'aime, on se veut que du bien mais on se détruit en même temps. C'est bizarre. [...] Donc ça a été très compliqué au début. En plus on avait le regard des éducateurs à côté qui cherchaient la moindre faille pour dire : "vous voyez qu'il faut pas mettre les frères et sœurs ensemble dans la même famille d'accueil ! ". Donc dès qu'on se disputait, ça remontait là-haut et on remettait en question que les deux sœurs pourquoi elles sont ensemble. » (Leïla, 18 ans, et une chercheuse pair, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

### Les relations entre enfants accueillis dans le même lieu

Toutefois, ces relations initiales de fratrie peuvent être assorties de nouveaux liens avec des enfants accueillis en même temps. Ainsi dans sa carte des liens, Wendy (11 ans) représente à côté de ses parents, deux enfants accueillis en foyer en même temps que lui plutôt que ses frères et sœurs également présents dans le même foyer. Sa sœur Lola participant également à l'enquête n'y figure pas. Pour Wendy (11 ans), les meilleurs copains, partageant le même pavillon, sont une ressource, contrairement aux adultes ou frère et sœur :

« Chercheuse universitaire : Et avec Antony et Léni tu, euh, tu fais quoi ? Tu partages quoi comme euh, jeux ?

Wendy : On joue aux jeux vidéo

Chercheuse universitaire : Vous jouez aux jeux vidéo dans, sur le pavillon là ?

Wendy : Oui

Chercheuse universitaire : Ouais et tu parles parfois aussi avec eux, quand tu, quand tes, ta des chagrins ?

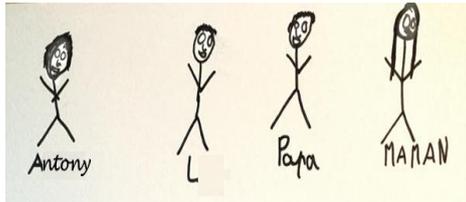
Wendy : Oui

Chercheuse universitaire : Quand t'es un peu, quand tu as des soucis, tu peux parler un peu ?

Wendy : Oui

Chercheuse universitaire : Ouais, y a d'autres gens avec qui tu as, tu peux parler quand ta des soucis, quand tu te sens pas trop bien ?

Wendy : Non » (Wendy, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)



*Dessin 13, Wendy, 11 ans, terrain 2*

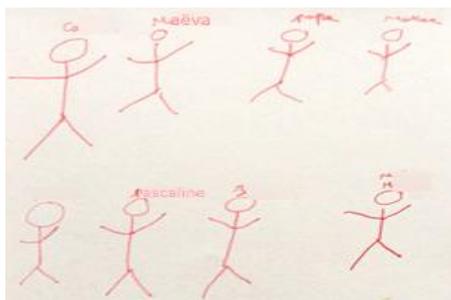
C'est également d'Alexis, son meilleur ami, que Wendy choisit de parler comme autre personne importante dans sa vie dans le test d'attachement et auprès duquel il peut trouver du réconfort. Le score d'attachement (34/40) est élevé.

Sa sœur Lola ne fait pas non plus figurer Wendy sur son dessin. Le seul dessin de Lola est réalisé en une seule couleur (sauf sa signature) et avec deux rangées de bonhommes-bâtons. Sommaire, il fait écho aux silences de l'enfant aux questions de l'enquêtrice, et à ses réponses, souvent très brèves. Très soutenue par la chercheuse, Lola commence par dessiner les deux fillettes qui partagent sa chambre. Elle complète le dessin de sa grande sœur sur la même ligne, et au-dessus, poussée par la chercheuse, elle dessine ses parents. Sur la ligne des parents, figurent deux copines d'école. Et tous les personnages sont de taille et de forme identique. Elle évoque (et dessine) une autre fille de son groupe, redoutée par plusieurs enfants. Elle retrouve cette enfant à l'école (en orientation spécialisée), dans la même classe.



*Dessin 14, Lola, 7 ans*

Dans ses deux dessins, Pascaline (10 ans, terrain 2) redessine également une famille composite et plurielle avec sa sœur accueillie dans le même établissement dans la même chambre et les autres enfants accueillis en même temps.



*Dessin 15, Pascaline 10 ans, terrain 2*

En accueil familial, Isabelle fait figurer dans son dessin la petite fille accueillie avec elle avec laquelle elle entretient une relation forte, se confiant très souvent à elle (dessin mentionné plus tôt). Jonathan évoque dans son entretien la fille plus âgée de son assistante familiale qu'il apprécie :

« Chercheuse universitaire : Deux ans. D'accord. Et ya qui d'autre dans cette maison ?

Jonathan : Bah... ya ya la fille à tata, ya...

Chercheuse universitaire : La fille à tata, d'accord.

Jonathan : le fils à tata...

Chercheuse universitaire : Oui. Ils ont quel âge ?

Jonathan : Heu 18 et... il va avoir 18 ans.

Chercheuse universitaire : Ah oui, c'est des grands.

Jonathan : ouais. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Sous le même registre que les relations entre fratrie, les relations entre enfants accueillis peuvent également être sources de supports ou de conflits. Pour Gaëlle (12 ans), une enfant plus grande, accueillie en même temps qu'elle, l'aide - comme son frère - à se défendre par rapport à un collectif d'enfants perçus comme dangereux :

« Chercheuse universitaire : Ils ne te défendent pas ici ?

Gaëlle : Si, une fille. Paquita. Elle a quinze ans. Frédéric aussi, mais... il en a marre parce que j'demande tout l'temps qu'il m'aide. Parce que il est plus grand que moi. Mais j'ai deux grandes sœurs, mais j'les parle plus. » (Gaëlle, 13 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Pour Leïla, les enfants et petits-enfants de son assistante familiale ne sont pas du tout des supports car ils viennent révéler la différence d'attention dont elle fait l'objet :

« Les enfants, les grands-parents, les p'tits enfants, alors eux j'ai envie d'les balayer ! Ah nan mais les p'tits enfants j'peux pas les encadrer hein ! Les pauvres ils ne m'ont rien fait hein, mais pff j'sais pas... » (Leïla, 18 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Les écarts dans l'éducation et la socialisation au sein de ce collectif d'enfants composites sont sources de tensions :

« Riley : eux [les enfants des assistantes familiales ] on leur met une baffé... tout d'suite ils ont les larmes aux yeux ! (Riley, 15 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

« Leïla : moi en fait je n'ai pas trop été à l'école donc j'connais pas les tables euh... la conjugaison euh... laisse tomber ! et du coup euh... les p'tits... les p'tits enfants ils apprenaient leurs tables et tout, et moi j'connais pas mes tables, donc les p'tits y m'disent : 'Ah tu connais pas tes tables'... Encore ce n'est pas grave, vous êtes des p'tits, mais quand les... les parents y s'mettent à m'dire euh... : "Tu connais pas tes tables, non mais il faudra peut-être t'y mettre quand même ! " et là, ils s'mettaient à 3 sur nous, y s'mettaient tous sur nous à nous descendre, à nous descendre et nous, on n'avait rien le droit d'dire ! » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

## Les amis des enfants

Ces cartes font également état des amis des enfants et adolescents vivant en proximité de leurs familles de naissance ou de leurs lieux d'accueil et des amis de l'école, perdus ou retrouvés au gré des changements d'établissement. Selon les cartes, les liens électifs peuvent être très présents ou réduits à peau de chagrin, à un simulacre de lien :

« Chercheuse universitaire : Est-ce qu'il y a d'autres choses que t'aimes bien ? Qui te rendent heu, qui te rendent joyeux, qui te rendent heureux ?  
Jonathan : Bah d'avoir des copains.  
Chercheuse universitaire : D'avoir des copains ?  
Jonathan : Ouais.  
Chercheuse universitaire : Tu les vois où tes copains ?  
Jonathan : A l'école.  
Chercheuse universitaire : A l'école.  
Jonathan : Ouais.  
Chercheuse universitaire : Et t'en as combien ?  
Jonathan : Heu... 2, 3, 4.  
Chercheuse universitaire : 4 ?  
Jonathan : Non 3 !  
Chercheuse universitaire : 3 ? Ah y en a un c'est... il est plus ton copain ?  
Jonathan : Heu y en a y en a un en fait heu, en fait, en fait...  
Chercheuse universitaire : Je n'ai pas entendu.  
Jonathan : Bah en fait j'ai un copain qui heu... à chaque fois, un coup heu, heu, un coup heu il fait, il fait heu n'importe quoi en fait.  
Chercheuse universitaire : Et il fait quoi ?  
Jonathan : Et heu des fois il raconte des bêtises.  
Chercheuse universitaire : Il raconte des bêtises.  
Jonathan : Hein, en plus c'est même pas vrai.  
Chercheuse universitaire : Et c'est pour ça c'est plus trop ton copain ? Il fait des bêtises et il raconte (inaudible)...  
Jonathan : (coupe la parole) Ouais mais on le dit pas ! On fait semblant d'être son copain mais on lui dit pas. Faut pas lui dire parce qu'après on va se faire engueuler...  
Chercheuse universitaire : Du coup t'aimes pas trop être avec lui ?  
Jonathan : Oui. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

## Les mêmes ou d'autres enfants parlent aussi d'amis imaginaires :

« Jonathan : Ouais, ben moi des fois, des fois, je fais semblant qu'il y a des amis imaginaires qui partent, qui regardent la télé avec moi des fois.  
Chercheuse universitaire : C'est vrai ?  
Jonathan : Ouais, c'est quoi ça ?  
Chercheuse universitaire : Comment ils s'appellent tes amis imaginaires ?  
Jonathan : Euh, des fois il y en a un qui s'appelle Lolo...  
Chercheuse universitaire : [...]  
Jonathan : Après je sais plus, je sais pas comment il s'appelle. En fait, c'est tous des Lolo alors. Lolo tiens... » (Jonathan, 11 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Après avoir mentionné un lien très ambivalent à sa mère et à ses sœurs, toutes les autres formes de liens amicaux ou amoureux sont décrites par Leïla sous le même registre :

« Ma meilleure amie c'est quelqu'un de négatif dans ma vie. Elle est pas du tout positive comme personne. Mais c'est ma meilleure amie et j'ai toujours besoin d'elle et on va se fâcher mais je vais quand même revenir parce qu'on se connaît depuis super longtemps, depuis qu'on est petites, voilà. » (Leïla, 18 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Ses propos ne sont pas plus positifs à l'égard de son copain « qui ne lui sert à rien ».

*Dans le questionnaire d'attachement, Leïla choisit de parler de son copain comme personne importante à ses yeux autre que ses figures d'attachement parentales. Elle obtient cependant un score d'attachement relativement faible (19/40) qui se caractérise donc comme étant un attachement insécurisé à son petit ami. Ses réponses indiquent qu'elle ne lui fait pas facilement confiance, qu'il ne la comprend pas vraiment, qu'il ne passe pas suffisamment de temps avec elle, qu'elle souhaiterait être plus proche de lui, qu'elle ne se sent pas écoutée ni comprise et qu'elle souhaiterait qu'il l'aide davantage lorsqu'elle est en difficulté même si elle indique pouvoir facilement compter sur lui pour l'aider. Le score d'attachement à sa mère n'est pas très élevé (22/40). Elle précise que sa mère était trop proche d'elle avant son décès et fait aussi référence à de la parentification dans la mesure où elle évoque une inversion des rôles « ce n'est pas elle qui m'écoutait, c'est moi qui l'écoutait, les rôles étaient inversés ». Leïla ayant choisi de parler de son éducateur en tant que figure d'attachement paternelle, il n'a pas été possible d'évaluer la qualité d'attachement construite avec son père de sang. Cependant au regard de la théorie de l'attachement et à travers son discours, il est possible de penser qu'elle a plutôt développé des relations d'attachement insécurisantes avec ses figures d'attachement primaires, qui l'amène à développer des relations insécurisées, plutôt de type ambivalentes, avec les autres personnes de son entourage : le manque de confiance en l'autre, la perception négative qu'elle possède de ses sœurs ou de sa meilleure amie tout en évoquant le fait qu'elle ait besoin d'elles, les difficultés rencontrées avec la famille d'accueil sont des marqueurs de cette ambivalence liée à un attachement insécurisé.*

### Les animaux de bonne compagnie, ou non

Ces cartes font également mention des animaux de compagnie vivant avec eux dans leur famille de naissance ou dans les lieux d'accueil. Ils sont un des éléments des espaces familiaux...

« Chercheuse universitaire : C'était grand alors ?  
Frédéric : Ouais. J'avais un jardin, j'avais trois chiens, des oiseaux et... c'est tout.  
Chercheuse universitaire : Ouais.  
Frédéric : Et j'avais une PS3.  
Chercheuse universitaire : T'as quoi ? Une PS3 ! [Rires]  
Frédéric : Ouais [rires], j'm'en rappelle ! J'avais une grande télé...  
Chercheuse universitaire : Ouais. (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

« Jonathan : Il était bien, il était gentil.  
Chercheuse universitaire : Il s'appelait comment ?  
Jonathan : Honey.  
Chercheuse universitaire : Honey. C'était quoi comme chien ?  
Jonathan : Un braque  
Chercheuse universitaire : Un quoi ?  
Jonathan : Un braque !  
Chercheuse universitaire : Ah j'connais pas. (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

... ou pourraient être considérés comme des figures mineures d'attachement, encore trop peu prises en compte tant dans les pratiques que dans les recherches. Ils viennent pourtant scander la vie affective des enfants, non sans les situer socialement (à qui est le chien, quel chien est-ce ? Etc.) :

« Chercheuse universitaire : il est où alors le chien du coup ?  
Enfant 3 : il est à la maison. Chez...  
Chercheuse universitaire : et dans quelle maison ?  
Enfant 3 : chez maman. » (entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Quand ils sont dangereux, les animaux sont aussi évoqués par les enfants et adolescents pour souligner le rôle de protection que leurs parents ont pu jouer à leur égard, comme dans ce récit de Gilles où sa mère valeureuse apparaît, en tueuse de méduses :

« Gilles : Moi, ma mère elle n'aimait pas du tout que je me fasse piquer par ça. Une fois j'avais...  
Chercheuse universitaire : Ben ouais

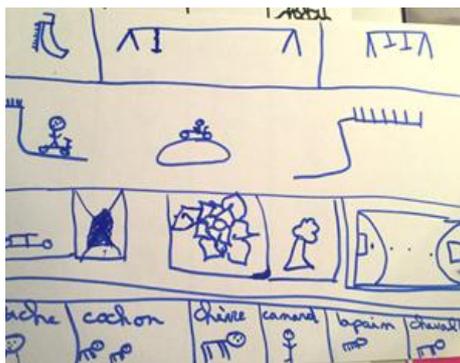
Gilles : Ma mère elle prenait une pelle et dès qu'elle en voyait un (Bruit imitant le coup de pelle)  
Chercheuse universitaire : (Rire)  
Gilles : Elle les tuait  
Chercheuse universitaire : (Rire) Pour vous protéger  
Gilles : Ouais. Pour protéger au moins plein de gens. Par exemple elle frappe et il y en a... Elle les a quasiment tous tués. Y a eu au moins un enfant qui s'est fait piquer  
Chercheuse universitaire : Ah bon ! » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Dans cet entretien, Gilles évoque aussi un beau-père qui a sa part héroïque quand il part ailleurs, pour pêcher en mer, où il est blessé par le poisson :

« Gilles : Je connais même un vendeur de Kebab. Et il est pote avec et c'est le pote à, à ma mère  
Chercheuse universitaire : Hein, hein !  
Gilles : Et il pêche en mer (Bruits de crayon)  
Chercheuse universitaire : Et du coup quand il va pêcher il t'emmène ? Ou non c'est ?  
Gilles : Non. Non j'ai jamais été avec lui. Mais ma mère elle va essayer de demander  
Chercheuse universitaire : D'accord [...]  
Gilles : 'fin si, mais c'était pas vraiment ici, il y avait des, pêcher un espadon. Et...  
Jilal : Un gros poisson (Bruits de crayons)  
Gilles : Ouais et c'est un poisson avec des...  
Chercheuse universitaire : C'est super impressionnant surtout  
Gilles : Ouais en fait il était avec un ami  
Chercheuse universitaire : Ouais, ouais  
Gilles : Son ami quand il a pris l'espadon, l'espadon lui a rentrée l'épine dans la main (Bruits de crayon) » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Dans ce récit, où on trouve aussi la carpe si grosse que l'on n'ose pas la porter, ou de petits poissons qui seront pêchés pour le bassin..., les poissons et autres animaux symbolisent tour à tour ce qu'il faut affronter, vaincre, domestiquer... D'autres enfants du terrain 2 évoque une basse-cour à laquelle ils ont accès dans leur foyer, de façon très organisée selon leur âge, mais ce qui sera ici relaté de façon fantaisiste. Les enfants soulignent le rôle de soin qu'ils ont auprès de ces animaux, portés comme des enfants :

« Antony : Là, t'as fait un chien !  
Aïda : Nan, une chèvre.  
Antony : Ouais bah...  
Aïda : Des chèvres.  
Antony : Ouais bah...  
Chercheuse universitaire 1 : C'est comme une petite ferme alors ?  
Aïda : Oui.  
Chercheuse universitaire 1 : C'est ça ?  
Chercheuse universitaire 2 : Ici aussi, vous avez des animaux de ferme ?  
Chercheuse universitaire 1 : Oui ?  
Chercheuse universitaire 2 : Qui est-ce qui s'en occupe ?  
Aïda : Euh... les grands.  
Chercheuse universitaire 1 : Les grands ? C'est leurs poules et leurs coqs ?  
Antony : Nan, les poules, c'est au foyer et le coq, c'est au foyer.  
Chercheuse universitaire 2 : D'accord.  
Antony : Et le canard, c'est... c'est... bah c'est aux grands. Tout, c'est aux grands, sauf les poules et les canards. Euh... bah si, les canards, c'est à eux.  
Chercheuse universitaire 2 : ça veut dire que c'est eux qui s'en occupent ?  
Interviewer : Mmmh. Et vous faites quoi avec ? vous... est-ce que vous allez les voir de temps en temps ou... vous jouez ou...  
Antony : On les porte.  
Interviewer : Vous les portez ?  
Chercheuse universitaire 2 : Aah ouais ! » (Entretien collectif, Terrain 2, phase 2).



Dessin 16, collectif, terrain 2

Les animaux sont présentés comme des vecteurs pour tisser des liens entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes supplétifs. Dans une petite histoire, Leïla évoque avoir tissé un lien avec une éducatrice alors qu'elle ne voulait plus laisser rentrer personne dans sa vie, car elle lui a parlé de son chien. Si elle lui parle de son chien, c'est qu'elle compte pour elle, elle ne sera plus une éducatrice comme toutes les autres, elle ne sera plus une enfant comme toutes les autres, elles se sont apprivoisées :

« Leïla : Ensuite y'a une nouvelle éducatrice, enfin ce n'est pas vraiment une éducatrice encore, elle fait une formation de deux ans Clémence et c'est vrai qu'elle a été beaucoup là en fait. À partir du moment où elle est arrivée j'ai été dure avec elle parce que pour moi on ne rentre pas dans ma vie comme ça quoi enfin. Et finalement y'a un lien qui s'est créé direct parce que je reprochais beaucoup aux éducateurs de la Fondation Grancher de... de mettre trop de distance en fait. Moi ça me faisait du mal parce que je me disais bah je suis humaine pourquoi moi je n'ai pas le droit à ce qu'on se lie à moi enfin qu'on arrête cette distance. Et Clémence elle, dès le début elle a été... On s'est tutoyé, elle m'a parlé d'un truc tout bête : un jour on prenait le train, on a parlé de son chien. J'étais toute contente parce que j'avais l'impression de partager quelque chose avec elle et du coup elle, elle est importante, elle m'écoute, elle est là et tout. Elle m'a parlé d'son chien, elle m'a parlé d'où elle habitait 'fin, j' parlais pas à une éducatrice, j' parlais à une être humaine quoi ! » (Leïla, 18 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Dans une autre partie de son entretien, ce sera également à propos d'un animal, un chat que naît une altercation avec le conjoint de son assistante familiale, car il vient révéler les places attribuées à chacun :

« Leïla : Tout ça pourquoi ? Parce que les chats y bavaient sur moi et moi j'étais en train d'm'énervé contre les chats « Ouais vas-y et tout, bouge et tout » j'm'énervais et lui y m'fait « Ah c'est bon, arrêtes de faire ta princesse nanani nanana ... » j'fais « bah le chat y est en train de m'baver d'ssus euh... » et lui en fait, il a pas aimé du... que j'lui réponde comme ça, le chat y est en train de m'baver d'ssus euh... il est sorti d'la voiture, mais j'ai rien compris ! Il est sorti d'la voiture, y m'a attrapé par les ch'veux, j'étais attaché en fait, il a essayé de m'faire descendre de la voiture, mais j'étais attachée, donc il a pas réussi. Il a commencé à me secouer la tête là par mes cheveux et moi j'étais choquée, j'descends d'la voiture et tout, et Marie qui dit quoi... qui dit « Ah bah c'est bien fait pour toi, t'avais qu'à pas parler comme ça ! » (souffle) (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

### Les suppléants autres que les assistantes familiales

Différents professionnels, autres que les assistantes familiales déjà évoquées plus haut dans le paragraphe sur « les tatas et les tontons », sont mentionnés dans les récits et dans les cartes : les maitresses de maison et les veilleurs de nuits, les animateurs, les éducateurs, les référents ASE, les chefs de service, les directeurs.

## Les maitresses de maison

Pour plusieurs enfants du terrain 2, les maitresses de maison jouent un rôle important dans leur quotidien. Lola (8 ans), par exemple, évoque avec une certaine précision l'activité des maîtresses de maison, elle a plus de mal à parler du travail des éducateurs. Elle s'identifie fortement à l'une d'entre elle et projette de devenir maitresse de maison quand elle sera plus grande.

« Chercheuse universitaire : Ouais. (Silence) Et tout à l'heure, Pascaline, elle me disait qu'il y avait, euh, il y avait des maitresses de maison. Tu les aimes bien les maitresses de maisons ?

Lola : Oui.

Chercheuse universitaire : Qu'est-ce qu'elles font ici ? Tu me dis un peu ce qu'elles font comme travail ?

Lola : Elles vont mettre les affaires dans la lingerie. Elles font le balai. Ils lavent les tables. Ils rangent le linge dans les armoires.

Chercheuse universitaire : Hum, hum! (Silence) C'est bien ça ! Et les éducateurs ils font quoi et les éducatrices? C'est quoi leur travail ? (Silence)

Lola : Je sais pas.

Chercheuse universitaire : Tu sais pas. Tous les jours, ils font, ils font quoi avec vous ?

Lola : Ils font des activités. » (Long silence) (Lola, 8 ans, entretien individuel, terrain 2)

Agostino (15 ans) souhaite faire figurer la maitresse de maison dans sa carte au cours de l'échange avec le chercheur pair :

« Chercheur pair : Hum. Vas-y j'ai une idée. Si tu veux tu peux dessiner la maîtresse de maison et l'éducateur en vert puisqu'il n'est plus là. Comme tu m'en as parlé, ça avait l'air d'être important. Si t'as envie. Ca c'est l'éducateur ? » (Agostino, 15 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

L'éducatrice ainsi que la maitresse de maison, sont les deux personnes entre lesquelles Agostino hésite lorsqu'il doit évoquer une personne importante pour lui dans le questionnaire d'attachement. Il choisira finalement l'éducatrice tout en précisant que ses réponses seraient identiques pour la maitresse de maison.

*Le score d'attachement qu'il obtient (32/40) est élevé. En revanche, ce jeune mineur étranger isolé obtient des scores d'attachement moyen concernant son père (25/40) et sa mère (28/40) dont il a peu de nouvelles. Même s'il indique pouvoir leur faire confiance et compter sur eux pour l'aider, il souhaiterait qu'ils l'aident davantage face aux difficultés. S'il n'a pas tendance à s'orienter vers sa mère lorsqu'il a du chagrin, c'est vers son père qu'il indique se diriger. Il précise aussi ne pas aimer leur dire ce qu'il pense ou ressent et s'il estime passer suffisamment de temps avec sa mère, ce n'est pas le cas pour son père. Il souhaiterait aussi être plus proche d'eux. Le Dominique interactif ne révèle pas de difficultés particulières si ce n'est qu'il ne demande pas d'aide lorsqu'il en éprouve le besoin.*

## Les éducateurs des lieux d'accueil

Les éducateurs sont plus présents dans le discours et les dessins des enfants du terrain 2 que dans le terrain 1 :

« Chercheuse universitaire : Ouais et, euh, c'est qui les éducateurs tu peux me, me dire un peu ?

Wendy : Y a Sylvie, Virginie...

Chercheuse universitaire : Ouais.

Wendy : Estelle, Mathieu, Manu, Aldrich. (Silence) Euh, Bernadette, Zora, Nora.

Chercheuse universitaire : Waouh, il y en a plein ! » (Wendy, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

En effet, pour les enfants du terrain 2, les professionnels éducatifs sont des figures éducatives au quotidien, tandis que pour les enfants du terrain 1, les professionnels éducatifs sont

associés à l'accompagnement de leur visite à leurs parents à Paris ou à des interventions dans les familles d'accueil en cas de problèmes :

« Isabelle : Ben oui, parce qu'il est avec nos parents, il acc... il accompagne nos parents, il va avec eux, ben il entre avec.

Chercheuse universitaire : D'accord, d'accord.

Isabelle : il habite à Paris, alors.

Chercheuse universitaire : Ah d'accord, l'éducateur est à Paris, et accompagne les parents quand...

Isabelle : Oui, oui, quand... par contre j'vois chacun leur tour hein ! » (Isabelle, 11 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Au sein des éducateurs, les enfants expriment leurs préférences. Les enfants distinguent les éducateurs qui crient de ceux qui se situent dans le registre du jeu :

« Frédéric : Bah... heu genre qu'ils... qu'ils gueulent moins, surtout. Parce que ça crie dans tous les sens dans l'groupe. Et heu... qu'ils rigolent un peu alors parce que y a des éducateurs y sont coincés du cul. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Jaison (16 ans) établit une opposition entre ceux qui l'ont bien ou mal accueilli à son arrivée.

« Jaison : Après heu, j'ai des, j'ai des préférences comme des... comme des gens que j'aime pas trop, mais après heu... l'important aussi c'est le respect. Tant que t'as le respect, tu dis bonjour heu merci, au revoir. [...] Après ça s'arrête heu là, j'vais pas plus loin. Mais... après c'est sur j'ai eu des préférences avec des éducateurs... heu des éducateurs où depuis que chuis arrivé ils m'ont bien accueilli donc heu... c'est un peu mes préférés mais heu... » (Jaison, 16 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Cette histoire commune, construite depuis l'accueil renvoie à du temps et des choses partagées en commun, ce qui donne l'impression à Jaison que cette relation, construite sur l'échange et la réciprocité, perdurera par-delà les limites de l'intervention institutionnelle :

« Jaison : Mon é, mon éducatrice que j'aime. Que je sais très bien que même quand je partirai, je la verrai. Car heu... c'est une éducatrice que j'ai... on a vécu des choses heu... parce qu'on part en vacances heu... avec le groupe et que j'ai, j'ai vécu des, des choses, des choses heu avec elle que... qu'elle n'a pas vécues avec d'autres heu, d'autres enfants. Et je sais qu'on se reverra à l'extérieur. Quand je quitterai le Cap. Et que je sais qu'elle me soutiendra toujours et que je la soutiendrai toujours aussi pour heu, son avenir.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Oui. D'accord. Donc heu j'vois qu't'as, 'fin y a... réciprocité, t'as envie de lui redo... 'fin de lui heu... » (Jaison, 16 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Comme nous l'avions montré dans notre précédente recherche, ces liens sont construits parfois à partir de tout petits éléments qui permettent aux enfants et adolescents confiés de percevoir des continuités entre leur vie d'avant et leur vie d'après. Alors que leur lien au monde ne tient plus qu'à un fil, il se renoue parfois autour d'une éducatrice du foyer qui par son nom ou son visage leur rappelle leur mère ou une amie de leur mère. Cette rencontre se joue sur des éléments inconscients. La corpulence d'une éducatrice, sa force de caractère, sa couleur de peau, son nom, qui leur rappellent leur mère, une mère plus fantasmée que réelle. L'inconscient fait fi de la traçabilité. Il suffit de quelques éléments qui fassent lien. Pour une des jeunes filles rencontrées, Leïla (18 ans) la personne ressource identifiée est la figure d'un éducateur de son premier foyer qui a réalisé avec elle et ses sœurs son premier accueil et qui s'est montré très présent lors du décès de leur maman, avec une probable identification de cette jeune fille et de sa sœur à ses propres sœurs du même âge. Il lui permet de garder un lien avec la religion musulmane de son père. Celle-ci établit par la suite une comparaison entre le lieu de vie où elle a été accueillie ensuite où elle n'avait pas l'impression d'être une enfant

placée et sa famille d'accueil actuelle où elle a le sentiment d'une distance importante entre eux.

« Leïla : Alors bah les lieux où j'adore aller, y'a un éducateur à moi qui s'est occupé de moi quand j'étais en foyer à Paris et on était ses premiers enfants dont il s'est occupé parce qu'il était débutant en tant qu'éducateur et il a connu ma mère, et il nous a connus petits. On avait à peu près le même âge que ses petites soeurs en fait. Du coup on s'est beaucoup attaché à lui et quand on est parti, il nous a pris sous son aile en quelque sorte parce qu'il discutait beaucoup avec ma maman et quand ma maman elle est décédée et bah il s'est senti un peu de nous garder auprès de lui. Donc quand le foyer il est fermé, c'est devenu un de nos pères. Quand les jeunes ils allaient chez leurs parents, et bah nous on allait chez lui.

Chercheuse pair : Et t'y vas toujours ?

Leïla : Oui, j'y vais, j'essaye d'y aller deux fois par an au moins.

Chercheuse pair : Ok. Et ça c'est à Paris ?

Leïla : Non, il habite à Nancy

Chercheuse pair : Ok.

Leïla : Donc ça c'est important pour moi parce que c'est un point ressource. Si j'y vais au moins une fois dans l'année, parce que c'est quelqu'un qui va chercher le meilleur au fond de moi en fait. Quand ça ne va pas, je l'appelle et on parle une heure ou deux heures et c'est ...

Chercheuse pair : Alors je te prends, parce que moi je vais prendre des notes aussi

Leïla : Donc voilà. Ensuite j'aime bien aller euh. Moi je suis très casanière en fait, je ne sors pas beaucoup, je fais très peu de sorties. Y'a un endroit que j'aime beaucoup y aller aussi, mais j'y vais que quand je vais chez Amine justement. Euh, en fait il nous a présenté sa famille aussi. Donc sa maman, ses sœurs, il a 6 sœurs donc c'est une grande famille et tout. Donc en fait ça fait comme si on faisait partie de leur famille. Ça fait des années qu'on va là-bas. Et je suis musulmane et eux ils ont participé au projet de construire une grande mosquée à S. Du coup, j'ai suivi un peu le projet et quand elle a ouvert j'y suis allée. C'est là où j'ai commencé mes premières prières en fait. Et quand j'y vais, ça m'apaise, ça me fait du bien. Je me sens ouais apaisée en fait, c'est ça. Donc la grande mosquée de S. » (Leïla, 18 ans et une chercheuse pair)

*Ces dires sont confirmés dans le questionnaire sur l'attachement puisque Leïla choisit de parler de son éducateur pour les questions concernant le père et pour lequel elle obtient un score élevé (31/40). Elle indique également avant de compléter le questionnaire qu'elle le considère comme une personne ressource pour elle faisant office de figure paternelle, tant la relation de proximité qu'ils ont construite ensemble est importante. Elle précise également être allée plusieurs fois chez lui et connaître sa famille qu'elle considère aussi comme sa propre famille. Cette relation de proximité que Leïla a développée avec son éducateur semble donc particulièrement importante pour elle dans la mesure où il reste encore à ce jour une personne ressource pour elle, sur laquelle elle peut compter lorsqu'elle se trouve en situation de détresse.*

Les enfants et adolescents rencontrés valorisent le contact avec les éducateurs, qui s'engagent personnellement dans la relation, en dévoilant une partie de leur vie personnelle, de ce qu'ils sont, qui partagent avec l'enfant une partie de ce qui compte pour eux. S'aplanit alors la distance qu'il peut exister entre enfants et éducateurs, mais aussi se donne l'impression que la relation se tisse d'humain à humain, confirmant l'humanité du professionnel comme celle de l'enfant. *A contrario*, la trop grande distance mise avec les enfants qui entravent l'écoute :

« Leïla : Ah oui c'est qui faudrait changer voilà ! Et euh... et moi j'en voulais grave à la fondation parce que j'disais mais vous vous rendez compte de comment vous êtes ? 'fin d'la distance que vous mettez entre les jeunes et, et... les jeunes et vous ! Moi j'comprenais pas j'avais les nerfs contre eux, j'leur disais mais arrêtez d'être comme ça, arrêtez d'nous parler comme ça là, j'comprenais pas y m'parlaient mais j'avais l'impression d'être à un entretien d'embauche, j'avais même pas l'impression d'parler avec un... comme si j'étais une être humaine quoi ! » (entretien collectif, terrain 1)

Enfin, les personnes ressources identifiées sont souvent les éducateurs qui circulent entre les espaces, qui appartiennent à plusieurs espaces à la fois :

« Jaison : Heu... nan. Pers... heu nan. A part une heu... une surveillante qui était au collège et maintenant elle travaille ici... »

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum.

Jaison : ... mais à part ça nan.

Chercheur pair : Ah maintenant elle travaille heu à la maison d'enfants ?

Jaison : Elle travaille heu... elle s'appelle Daphné et elle était surveillante heu à mon collège et... elle avait fait une heu... et ça faisait trois ans qu'elle se préparait pour une formation heu d'éducateur et maintenant elle est éducatrice.

Chercheur pair : Ah d'accord. Et heu du coup bon tu la connaissais avant et (inaudible) et heu bon, d'accord. Heu... mais heu c'est une personne du coup sur qui tu peux t'appuyer plus particulièrement ou pas plus que les autres ?

Jaison : Pas plus que les autres, mais heu... ça fait plaisir aussi de la voir parce que... ça fait longtemps qu'on se connaît quand même. Mais heu... non pas trop. » (Jaison, 16 ans)

### Les psychologues

Comme dans notre recherche précédente, les relations des enfants aux psychologues sont teintées d'ambivalence, apportant tantôt une aide, tantôt une contrainte. On peut noter que le discours est cependant différent quand il est tenu seul, ou à plusieurs. Frédéric (14 ans) a trouvé auprès de sa psychologue un espace d'écoute :

« Chercheuse universitaire : [Rires] Et donc tu... pour toi tu... quand t'as des, des soucis ou quand t'as, tu... T'en parles à qui quand t'as des soucis par exemple ? »

Frédéric : Y a la psychologue.

Chercheuse universitaire : La psychologue ?

Frédéric : Le psychologue.

Chercheuse universitaire : Le psychologue ? Lui, tu l'aimes bien ?

Frédéric : Ouais, il est sympa. »

Pour Jaison, son psychologue est une personne référente par rapport à des éducateurs peu disponibles :

« Jaison : Quand je, j'vois heu... par exemple mon psychologue, j'trouve qu'il m'écoute assez. » (Jaison, 16 ans, entretien individuel)

Pour d'autres enfants, le psy est évoqué comme un espace de contrainte peu investi avec une adhésion de façade :

« Isabelle : Parce que j'ai pas envie. Déjà ça me soule d'aller chez la psy. C'est comme si on était des débiles ! »

Chercheur pair : Moi non plus j'aimais pas aller chez la psy, j'disais rien à ma psy.

Chercheuse pair : Moi non plus ! J'faisais plein de dessins !

Isabelle : Moi aussi

Candy : Moi j'fais que ça aussi ! Moi j'étais obligée de parler pour faire un dessin.

Chercheuse pair : Hahaha

Candy : Du coup j'ai pas parlé. J'étais comme ça (bras croisés). J'attendais, j'attendais, j'attendais ! Et après à un moment elle me le repasse. Ah ! Comme c'est dommage, on n'a pas parlé !!

Chercheuse pair : Hahaha. T'es maligne hein ?!

Chercheur pair : parce que toi t'en parles pas ? T'en parles à toi même aussi ?

Candy : Ba oui ! » (entretien collectif, terrain 1)

## Les référents de l'ASE

Les référents de l'Aide sociale à l'enfance sont peu cités. Ils apparaissent comme des personnes peu présentes à part en cas de problèmes :

« Bah plus d'trop, y prend jamais d'mes nouvelles déjà, de une, y prend jamais d'mes nouvelles et j'le vois plus trop, à part quand... c'est pur euh... quand j'ai... quand j'suis au collège je... j'étais viré des trucs comme ça, y a que là... » (Riley, 16 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

Dans certains entretiens, les référents de l'ASE apparaissent comme des supports car ils permettent d'articuler les différents temps du parcours. Pascaline (10 ans) évoque par exemple « référente sociale » qui a assuré la continuité entre son parcours d'avant placement et son entrée sur le lieu d'accueil :

« Chercheur universitaire : Et quand t'es arrivée, [...] t'es venue avec tes parents, ils t'ont accompagnée ici ?

Pascaline : Non avec Mme M. ?

Chercheur universitaire : C'était une dame chez qui tu habitais avant ?

Pascaline : Non c'était une référente sociale.

Chercheur universitaire : Ah d'accord. Ah parce que, elle te suivait déjà un peu à la maison ?

Pascaline : Oui

[...]

Chercheur universitaire : Et tu la vois encore ?

Pascaline : Oui

Chercheur universitaire : Ouais

Pascaline : Tous les mercredis

Chercheur universitaire : Et tu l'aimes bien Mme N. ? T'arrives à parler avec elle ?

Pascaline : Oui » (Pascaline, 10 ans, entretien individuel)

Dans d'autres, ils sont perçus comme distants et ne connaissant pas, comme le montre cet exemple, les histoires individuelles. Dès lors, la communication ne peut s'établir entre des adultes sans aucun lien d'attachement et des jeunes desquels on ne peut plus espérer la moindre « expression » :

« Leïla : Elle, la meuf, elle ne connaissait rien du tout à mon dossier, limite elle savait même qui j'étais, ça m'a énervée, elle arrive, elle m'a même pas aidée. La tutrice, elle est là, elle commence à m'enchaîner et en fait, même elle, elle ne connaissait pas mon histoire parce qu'elle commence à m'dire "bah alors t'es au foyer", alors que j'étais pas du tout dans un foyer, 'fin elle a commencé à dire des trucs, j'ai pas compris en fait, limite on dirait elle s'était trompé d'dossier. » (Leïla, 18 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Ce sentiment d'un sort davantage lié à des étrangers qui administre un dossier était très fortement apparu dans la première recherche par les pairs. Il peut aussi expliquer pourquoi cet objet symbolise et l'histoire d'un jeune, et les violences qu'il a vécues au titre de la prise en charge.

## Les juges

Le juge apparaît souvent dans les entretiens comme un personnage lointain, comme dans celui d'Aïda qui ne voit pas quel rôle il pourrait avoir puisque son désir principal, le retour en famille, ne semble pas envisageable :

« Chercheur pair : je suppose que tu vois le juge pour enfants, heu... est-ce que tu sens que le juge pour enfants t'écoute ou te demande ton avis heu... pour prendre ses décisions ou, ou pas ?

Aïda : Bof.

Chercheur pair : Hum ?

Aïda : Hum ben, moyen quoi. Un peu, pas beaucoup, un peu. Pas énormément, pas un tout petit peu, normal.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum. Et quand c'est des décisions très importantes heu... il fait comme pour le reste ?

Aïda : Comme heu rester chez moi ou partir ?

Chercheur pair : Ouais par exemple.

Aïda : Ah bah ça c'est pas possible que je rentre chez moi donc heu... On peut pas.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Si ya des choses qui vont pas bien pour toi est-ce que tu peux lui dire heu, est-ce que tu sens que tu peux lui expliquer ?

Aïda : Hum... non.

Chercheur pair : Non.

Aïda : Bah j'l connais pas.

Chercheur pair : Tu l'connais pas.

Aïda : 'Fin j'la connais pas donc heu j'peux pas savoir. » (Aïda, 12 ans, entretien individuel)

Inversement Jaison (16 ans), après avoir connu un très grand nombre de juges, a finalement trouvé auprès du Président du tribunal un interlocuteur privilégié :

« Jaison : Alors heu... j'avais, je, je... je suis passé par plein de juges, parce que j'ai changé beaucoup de... beaucoup de juges, car ils sont tombés beaucoup en... en arrêt... maladie. Et... à un moment j'ai eu un... un juge qui s'appelle Monsieur Alain. Heu... qui était très à l'écoute, c'était le directeur des juges des enfants. Heu... j'étais impressionné au départ, j'me suis dit p'tête qu'il va être plus sévère que les autres. Finalement nan. Après heu... chaque juge est à l'écoute pour moi. C'est juste que... la manière heu... C'est, c'est... Chaque situation a une manière de... d'interpréter la situation. Mais pour moi heu, ils sont tous à l'écoute. » (Jaison, 16 ans)

### Les professionnels de l'arrière

Dans leurs récits, les enfants et les adolescents distinguent également les professionnels « du front » (les éducateurs, les assistantes familiales) et les professionnels de « l'arrière<sup>118</sup> » (les chefs de service, la direction, l'organisation, le dispositif dans son ensemble en somme). Isabelle identifie les chefs de service à ceux « qui commandent tout » et qui interviennent en cas de problèmes :

« Isabelle : c'est celui qui commande tout.

Chercheuse pair : celui qui commande tout ?

Chercheuse universitaire : c'est un peu un directeur alors ?

Isabelle : c'est celui qui, si par exemple si y a quelqu'un qui a fait une... une fuite bah... on l'appelle. [...]

Isabelle : et après on l'avait re-appelé samedi-là, 'fin l'aut' samedi parce que j'étais à l'hôpital.

Chercheuse universitaire : ah bon ? Ben, pourquoi t'étais à l'hôpital ?

Isabelle : bah, parce que... J'étais constipée. » (Isabelle, 11 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

C'est surtout sur les professionnels « de l'arrière », sur l'organisation dans son ensemble qu'ils perçoivent comme réticentes à prendre des risques qu'ils reportent leur colère :

« Elias : Hum... ça dépend où on est. Mais non sinon à part ça... Mais c'est pas les familles d'accueil en elles-mêmes...

Chercheuse universitaire : C'est plutôt le dispositif en fait.

Elias : C'est-à-dire c'est... ça. La, la chef... les... les chefs de service, les éducateurs, tout ça. 'Fin les éducateurs ils ont pas trop leur mot à dire, les chefs de service non plus mais 'fin voilà c'est la...

Rémi : C'est une association.

Elias : C'est... ça en fait, y a des problèmes à ce niveau-là.

Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.

---

<sup>118</sup> J. Ion, *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod, 1998, 272 p.

Elias : Quand même eux ils prennent aucun risque à ce niveau-là parce qu'ils savent très bien que sinon ils vont avoir les parents sur leur dos...  
 Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.  
 Elias : ... donc ils ne veulent rien faire du tout.  
 Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.  
 Elias : 'Fin si, ils le font mais heu... ils prennent aucun risque. [...]  
 Chercheuse universitaire : Non ? Heu... est-ce que y a des personnes que vous voyez souvent que vous aimeriez ne pas voir ?  
 Rémi : Pfff... Heu... des... Grancher.  
 Chercheuse universitaire : (Rires) Quand vous dites Grancher en fait c'est qui heu à Grancher ?  
 Elias : L'organisation.  
 Chercheuse universitaire : Mais qui dans l'organisation ?  
 Elias : Tous les...» (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, phase 1, terrain 1)

Dans cet échange kafkaïen, personne ne semble avoir son mot à dire dans l'organisation du placement ni les assistantes familiales, ni les éducateurs, ni même les chefs de service. Dans leur propos globalisant, Elias et Rémi opposent sous la forme d'un eux et d'un nous, les enfants aux personnelles d'une organisation à la fois toute puissante et impuissante à venir à bout de leur situation complexe.

C'est sur les professionnels de l'arrière qu'Elias et Rémi reportent leur colère de ne pas être libres de leurs mouvements, avec la difficulté de ne pouvoir sortir, sans passer par un circuit complexe d'autorisations et de signatures perçus comme inutile et peu fiable. Pour « racheter » leurs parents n'ayant pas suivi ce circuit et fourni les pièces demandées avant une sortie, Elias et Rémi adhèrent à une représentation de leurs parents selon laquelle il serait dangereux pour ces derniers de fournir ces pièces :

« Elias : Tu dois prendre un mois pour heu... faire des demandes heu...  
 Rémi : Que la famille  
 Elias : Que la famille, même s'ils savent pertinemment que la f... notre famille elle est d'accord, ils vont lui envoyer un papier. Surtout que des fois ils sont vraiment long et ils ne le font pas.  
 Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.  
 Elias : Des fois tu leur demandes un truc... : "Ah oui, j'ai oublié, mince, bah je, j'te refais ça » ou des trucs comme ça." 'Fin chais pas, même pour aller dormir chez un pote, heu... Par exemple, là la dernière fois j'ai pas pu y aller, un Laser game. Ya son père qui nous a emmené à Bourges, j'ai demandé... 'fin tout le monde était d'accord. Mais Grancher, ils ont dit " non, d'abord les parents ", les parents étaient d'accord. Après ils ont dit" non, il faut qu'il photocopie heu sa carte d'identité, son attestation d'assurance... " Chais pas mais ils ont vraiment cru que son père il allait donner ça à n'importe qui... c'est l'organisation. » (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, entretien individuel)

Cette thématique d'un contrôle trop fort du fait d'une bureaucratie perçue comme excessive est reprise par une des plus âgées. Leïla distingue dans les lieux d'accueil qu'elle a connus ceux où une place est laissée à l'imprévu (son premier lieu) et ceux où tout est normé et cadré par avance (son lieu actuel). En même temps, cette partition semble reproduire un schéma très présent chez Leïla, confrontée à la perte de sa mère et de son père, celui de la perte d'un lieu ressource originel perçu comme le seul possible :

« Leïla : Et même si on enlève tout ça : les voitures, les... la belle maison des... des sorties, etc. C'était... cette façon d'arrêter de vouloir toujours tout cadrer, de vouloir tout maîtriser des règles partout : "nan, faut pas faire si, faut pas faire ça, parce que si on fait ça, ça va être comme ça, ça va être comme-ci" ou on arrête de réfléchir et on fait les choses c'est bon. Il y aura une bêtise, il y aura une bêtise, si...si... s'il doit y avoir un problème, mais au moins on fait, on s'en fiche. [...] Un jour, j'ai eu une éducatrice, ça faisait longtemps qu'j'avais pas vu euh... ma sœur, elle a dit : "c'est pas grave, t'sais quoi ? Euh... les filles faites vot' sac, j'vous emmène chez vot'sœur." Elle a fait le trajet jusqu'à D. en voiture pour que j'vois

ma grand'sœur parce que ça faisait longtemps qu'j'l'avais pas vu. Elle n'avait pas l'droit d'faire ça ! Imagine on aurait eu un accident ou quoi ou... c'serait retombé sur elle, mais elle s'en foutait, elle n'a pas réfléchi et moi j'dis, c'est comme ça qu'on aurait... 'fin... on est des humains, faut arrêter au bout d'un moment, 'fin, c'est déjà compliqué d'être placé en famille d'accueil alors si on rajoute tout le temps des règles, des... des limites, des... la distance, c'est encore plus difficile. Toute ta vie, tu t'traînes euh... ce boulet de famille d'accueil ou placement "j'suis une enfant placée, moi on peut pas m'aimer, moi faut toujours mettre de la distance, moi j'peux pas faire ci parce que j'suis placée, j'peux pas faire ci parce que j'suis placée" ». (Leïla, 18 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)

Il reste que pour Leïla, cette dimension très administrative de son accueil et les entraves qu'il peut constituer lui rappelle sans cesse son statut d'enfant placé.

### 3.1.2 Lieux et objets ressources

Devant les cartes collectives où les enfants et les adolescents étaient invités à dessiner leurs lieux ressources, ils ont là encore exprimé à plusieurs reprises leur gêne face à la feuille : « je ne sais pas dessiner ». Toutefois, ces cartes offrent une compréhension multiple et variée des lieux ressources des enfants et des ancrages qu'ils permettent, que ce soit au quotidien, ou plus exceptionnel, voire imaginaire.

#### Les lieux et espaces quotidiens.

Certains ont dessiné leur univers familial : la maison ou le village de leur famille d'accueil, la maison, le quartier de leur parent, leur chambre, ou le salon dans lequel ils ont leur lit. De nombreux enquêtés ont évoqué leur maison, leur chambre dans leur lieu d'accueil comme un lieu ressource. Isabelle (11 ans) évoque beaucoup aimer « sa maison » d'accueil. Tandis qu'Antony souligne apprécier passer du temps chez lui, c'est-à-dire chez ses parents.

« Chercheuse universitaire : Quels sont les lieux par exemple que euh... que vous auriez envie de dessiner comme ça ou les endroits où vous vous sentez bien ou... ou bien...

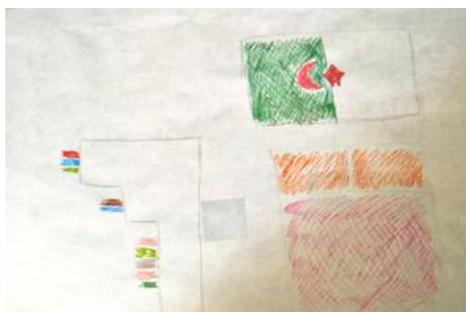
Antony : Chez moi.

(Rires)

Chercheuse universitaire : Alors, on te donne une grande feuille pour que tu te dessines chez toi ?

Enfant : Ok » (Antony, 10 ans, entretien individuel, terrain 2)

#### La maison, la chambre : un refuge



*Dessin 18, Leïla, 18 ans, terrain 1*

Leïla (18 ans) souligne passer beaucoup de temps dans sa chambre. C'est à cette chambre qu'elle consacre son dessin des lieux supports :

« J’passe ma vie dans mon lit (...) J’écoute la musique, j’regarde des films heu... je lis... je mange des fois sur mon lit. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 1, terrain 1)

A. Muxel témoigne de l’importance de la chambre dans les récits mémoriels où elle apparaît comme un « lieu-refuge » :

« La chambre est un lieu-refuge privilégié pour le souvenir. Elle existe dans la mémoire comme le premier espace de clôture entre soi et les autres, comme une première enveloppe qui dit quelque chose de son identité et de la négociation d’un territoire propre<sup>119</sup>. »

E. Ramos<sup>120</sup> souligne également l’importance donnée à un espace à soi dans les discours contemporains sur l’autonomie. Mais dans les lieux d’accueil, notamment en établissement, les chambres sont parfois collectives. Si quelquefois les chambres collectives parviennent à représenter pour les enfants des « lieux-refuges » et sont à ce titre investies par les enfants, elles peuvent quelquefois à l’inverse être des lieux contraignants. Gaëlle (13 ans) évoque longuement comment elle a décoré sa chambre avec le personnage de la fée clochette qu’elle aime tant, issue d’un univers imaginaire rassurant, qu’elle peut partager tant avec ses sœurs qu’avec les amies de son groupe :

« Gaëlle : Ah. Bon. Heu j’ai vu tout, tout, tout, toutes les saisons de Fée Clochette. Et j’avais... même ma p’tite sœur elle aime bien Reine des neiges alors elle a fait Elsa et Anna et voilà. Et moi j’ai une petite lampe Elsa, heu... elle, elle a Elsa, et moi j’ai une lampe Fée Clochette et au-dessus j’ai... une, une fée, et c’est Fée Clochette, et elle s’allume. Et mon cousin il s’allume.

Chercheuse universitaire : Hum ! C’est vrai ?

Gaëlle : Oui. Et j’ai une armoire heu... pas Fée Clochette, mais où j’ai des papillons dessus, j’ai mes étoiles qui s’allume. J’en ai mis un peu sur l’armoire de Mylène, la blanche. Et après j’ai mis un peu... sur heu, le porte-manteau, où on met mon peignoir et tout. » (Gaëlle 13 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Mais dans les lieux collectifs, les chambres peuvent être, pour les plus forts, propices à marquer leur territoire. Lola (8 ans) explique d’abord brièvement les décorations de sa chambre avant d’évoquer, un peu plus loin, qu’une de ses camarades de placement représente une entrave à ses libres mouvements dans sa chambre :

« Chercheuse universitaire : Et ici ta chambre elle est comment ? (Silence) Tu l’as décorée un peu ici ou pas ?

Lola : Ben oui !

Chercheuse universitaire : Tu as mis quoi alors pour la décorer ?

Lola : Y a des papillons.

Chercheuse universitaire : Hum, hum !

Lola : Des fleurs.

Chercheuse universitaire : Ouais !

Lola : Sur nos fenêtres, il y a des vaches.

Chercheuse universitaire : Hum, hum !

Lola : Après, c’est tout.

[...]

Chercheuse universitaire : Pourquoi tu ne l’aimes pas trop Mylène [une autre fille] ? (Silence)

Lola : Parce qu’elle fait trop sa commandante.

Chercheuse universitaire : Ah, bon ! Elle commande ? Elle est dans le même pavillon que toi ? Hum et qu’est-ce qu’elle commande alors ? (Silence)

<sup>119</sup> A. Muxel, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette Littératures, 2007, 226 p., p. 51.

<sup>120</sup> E. Ramos, 2006, *op. cit.*, p. 138.

Lola : De ce qu'on peut faire dans la chambre... » (Lola, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Si l'enfant fournit peu d'informations, il est néanmoins intéressant de souligner le caractère paradoxal dont est porteuse la chambre pour les enfants en contexte collectif. Un des enjeux pour eux semble être l'affection des chambres et la réorganisation des espaces suite au départ d'un enfant. Ainsi, Chloé (7 ans) parle-t-elle avec une autre enfant du changement dans la chambre qui suivra le départ de Camélia (7 ans) :

« Chercheuse universitaire : ah, vous êtes dans la même chambre ?

Mylène : Non

Chercheuse universitaire : Ah non, pas dans la même chambre ?

Mylène : Moi j'vais aller quand Camélia elle va partir.

Chercheuse universitaire : D'accord, d'accord. Et Camélia est dans la même chambre qu'elle et donc vous allez changer de chambre ?

Mylène : ouais

Chercheuse universitaire : d'accord, c'est toi qui as demandé ?

Mylène : oui

Chloé : c'est nous deux. » (entretien collectif, terrain 2, phase 2)

### Le téléphone, symbole de liens

Cet objet symbolise la possibilité de contact, avec l'extérieur, c'est-à-dire le plus souvent pour les enfants, avec leur famille ou des amis hors institution. Dans un contexte où les contacts avec les parents sont en partie médiatisés, il est à la fois très convoité et très surveillé :

« Chercheuse universitaire : En fait, souvent vous avez le téléphone à partir du collège ou... ?

Antony : Nan.

Chercheuse universitaire : Nan ?

Antony : Du CM2.

Chercheuse universitaire : Du CM2 ?

Antony : ou du CM1.

Chercheuse universitaire : D'accord.

Chercheur pair : Et c'est pour euh... parler à qui au téléphone ?

Aïda : Euh...

Antony : On peut pas appeler plus.

Chercheur pair : Vous pouvez pas téléphoner ?

Antony : On peut que jouer.

Chercheur pair : Vous pouvez que jouer ? Mmmh.

Antony : Et écouter de la musique.

Chercheuse universitaire : Ah, c'est pas le téléphone pour téléphoner du coup ?

*Rires sourds*

Chercheur pair : Mmh, enfin vu le prix, ils ont pas d'abonnement.

Aïda : Mais c'est trop, c'est trop.

Chercheur pair : D'accord. C'est les plus grands c'est ça ?

Chercheuse universitaire : Mmmh. C'est ce qu'on a... vu aussi...

Chercheuse universitaire : T'en as toi, un téléphone portable aussi ?

Aïda : Chez moi

Chercheuse universitaire : Aaah

Chercheur pair : Mmmh. Et si vous pouviez téléphoner, vous téléphoneriez euh... beaucoup ? (rires)

Aïda : Non

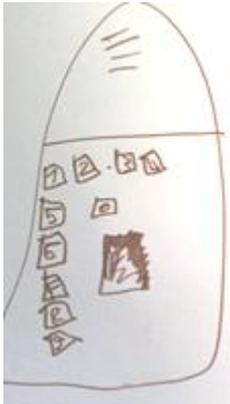
Chercheur pair : Non ? (rires) Vous passeriez pas des heures au téléphone euh...

Chercheuse universitaire : Toi, tu en rêves hein ? D'en avoir un, nan ?

Aïda : Rires » (entretien collectif, terrain 2, phase 2)

Si Aïda (12 ans), bien que très présente (et prolongeant silencieusement la rencontre en restant dans la pièce avec l'équipe autant qu'elle le pourra) s'est très peu exprimée durant tout le second entretien (collectif), elle aura une réaction montrant son exaspération à propos de la

surveillance de l'usage du téléphone « *Mais trop, c'est trop* » très en écho avec la première rencontre, où elle indiquait son désir de quitter l'institution.



*Dessin 19, Antony, 10 ans, terrain 1*

Le téléphone est aussi un objet qu'Antony (10 ans) évoque beaucoup dans son premier entretien (seul avec un chercheur pair, phase 1). La question de la surveillance y est abordée sous deux de ces aspects : d'une part le contrôle des adultes sur l'usage qui en est fait, d'autre part celui qui consiste pour l'enfant, à prendre soin d'un bien précieux, que d'autres pourraient vouloir récupérer :

« Antony : Heu on a, bah on a écouté heu... Bah j'avais mon, mon téléphone, on a écouté heu bah... du rap et on peut pas, y avait plein de gros mots.

Chercheur pair : Y avait plein de gros mots ?

Antony : C'est du rap

Chercheur pair : (Rires) D'accord. » (Antony, 10 ans, entretien individuel, terrain 2)

Dans l'extrait qui suit, apparaissent les objets de convoitise mutuelle et plusieurs négociations et surveillance à leur propos (cadenas, piège, contributions en cas de casse...). Étonnamment, les adultes et leur rôle ne sont pas indiqués, comme si pour cet enfant, tout se passait au sein d'une société enfantine élaborant ses propres codes :

« Antony : il faut faire très attention à, à tes affaires parce que, parce que des fois, on a, moi j'ai la clef de cadenas

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum. C'est la clef de quoi ?

Antony : Mon cadenas.

Chercheur pair : D'accord.

Antony : On a. Là ya des fois... même mon, ma, (inaudible) l'ai mis dans mon armoire.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum.

Antony : Et c'est... heu, et après heu... elle a cassé mon téléphone et elle m'a aidé à ça, elle l'a repayé.

Chercheur pair : Hum.

Antony : Là, là elle va le repayer. En plus elle a de la chance aujourd'hui heu, elle va au Mac do. [...] Alors faut faire attention.

Chercheur pair : (Acquiesce) Hum. Et donc t'as toujours ta clef avec toi.

Antony : Ouais.

Chercheur pair : En plus ya un fil jaune, c'est ma couleur préférée (rires). » (Antony, 10 ans, entretien individuel, terrain 2, phase 1)

Il apparaît que ce bien qu'il possède serait un cadeau d'une sœur aînée :

« Antony : Et après au moins de 14. Et... je sais pas que... et j'ai eu un, un I phone. Là aujourd'hui j'ai eu l'I phone 6.  
Chercheur pair : Hum. Qui te l'a offert ?  
Antony : Hein ?  
Chercheur pair : Qui te l'a offert ?  
Antony : Ma sœur.  
Chercheur pair : Hum ! Bah elle gentille ta sœur.  
Antony : Hum. » (Antony, 10 ans, entretien individuel, terrain 2, phase 1)

Et quand il est question de son avenir, cet objet reste central :

« Chercheur pair : Heu... qu'est-ce que tu as envie de faire en fait ?  
Antony : Heu bah, comme métier ?  
Chercheur pair : Par exemple.  
Antony : Bah... réparer des téléphones.  
Chercheur pair : Réparer des téléphones ? Hum. Donc l'informatique, technicien, tout ça ? Ça te plairait ?  
Hum. » (Antony, 10 ans, chercheur pair, entretien individuel, terrain 2, phase 1)

Ainsi, l'enfant blessé et séparé de sa famille, rêve de pouvoir réparer ce qui fait lien. Du moins, tel semblerait être le message qu'il adresse au chercheur pair qui l'écoute.

### La table et les repas : entre amour et haine

Dans les entretiens, la nourriture et les scènes de la table dans les « territoires du nous »<sup>121</sup> sont également très présentes. Comme le souligne L. Giard<sup>122</sup>, « manger c'est toujours bien plus que manger ». La table est toujours l'expression de codes sociaux, elle fabrique des comportements, initie des habitudes, presque malgré soi. Partager la nourriture, c'est partager un lien d'amour ou un substitut à l'amour. Au travers de ce lien à la nourriture, enfant comme adulte ont l'impression d'aimer et d'être aimés. C'est par la nourriture que les mères « tiennent longtemps leurs enfants par le ventre »<sup>123</sup>.

La nourriture peut être plus simplement l'expression de code sociaux et de goûts différents entre l'espace familial et les lieux d'accueil. Frédéric (14 ans) et Gaëlle (13 ans) opposent fortement la cuisine de leurs parents qu'ils apprécient à la cuisine collective de la Maison d'enfants qu'ils jugent dégoûtante et sale. Interviewés indépendamment, pris dans une forte relation de rivalité, ils semblent ainsi affirmer leur même appartenance familiale :

« Chercheuse universitaire : Ah ouais. D'accord. Et tu aimes bien ce qu'y a à manger ici ?  
Gaëlle : Berk !  
Chercheuse universitaire : T'aimes pas.  
Gaëlle : Nan. Et ça cuit mauvais.  
Chercheuse universitaire : Pourquoi ?  
Gaëlle : Ils sont mauvais. Des fois ils sont durs, des fois ils sont trop mous. Et des fois y font mal les frites et tout ça. C'est pas bon. Et les viandes des fois y sont dures. J'aime pas. Sauf les desserts.  
Chercheuse universitaire : Et quand tu vas chez tes parents, t'aimes bien ? Qu'est-ce que tu manges alors de bon là-bas ?  
Gaëlle : Bah des fois bah on fait des bons repas hein ! Des fois on va... ben... mercredi dernier on a été au restaurant chinois. Maman, papa, moi et Frédéric » (Gaëlle, 13 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

« Chercheuse universitaire : Et qu'est-ce qui est différent de chez tes parents, ici ?

<sup>121</sup> E. Ramos, *Rester enfant, devenir adulte, La cohabitation des étudiants chez leurs parents*, Paris, l'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2012, 264 p.

<sup>122</sup> L. Giard, « Faire la cuisine », dans M. de Certeau, L. Goard et P. Mayol, *L'invention du quotidien, Habiter, cuisiner*, t. II, Paris, Gallimard, nouv. édition revue et augmentée, 1994, 448 p.

<sup>123</sup> A. Muxel, 2007, *op. cit.*, p. 86.

Frédéric : Ici, la bouffe elle est dégueulasse.  
 Chercheuse universitaire : Ouais.  
 Frédéric : Et chez mes parents, c'est mieux.  
 Chercheuse universitaire : C'est mieux ? Parce que tu manges quoi chez tes parents ?  
 Frédéric : Pâtes carbonara heu, pâtes bolo, pizzas, hamburgers, restaurant chinois... heu... frites, fricadelles... frites, steak, cordon bleu, bouillon, de la langue... Ah de la langue ! Ah !  
 Chercheuse universitaire : T'aimes bien la langue ?!  
 Frédéric : Ah ! J'adore !  
 Chercheuse universitaire : Ah ouais, la langue de bœuf ?  
 Frédéric : Ouais. Alors là !  
 Chercheuse universitaire : Y a pas tout l'monde qui aime ça hein !  
 Frédéric : Fondante là, dans la bouche... ah  
 Chercheuse universitaire : Ah ouais, ta mère elle fait ça ?  
 Frédéric : Ouais. L'os à moelle... J'adore ça. Avec beaucoup de, beaucoup d'sel et un peu de poivre, hum.  
 Chercheuse universitaire : [Rires] Et ici, c'est pas, c'est pas bon... Qu'est-ce qui te plaît pas comme heu... comme plat ici ?  
 Frédéric : [Rires] Tout.  
 Chercheuse universitaire : Tout ?  
 Frédéric : Ils savent pas cuisiner. Une fois on a retrouvé une chenille morte dans une salade de fruits heu... on retrouve des ch'veux... on retrouve plein d'trucs.  
 Chercheuse universitaire : Et tu les connais un peu les heu, les cuisiniers ou pas ?  
 Frédéric : Ouais. On leur dit tout l'temps qu'on retrouve des trucs heu dégueulasses dedans. Ils font : "Ben, c'est vous qui les mettez hein !" C'était déjà dedans, mais... » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Riley (15 ans) oppose lui aussi fortement la nourriture cuisinée par sa famille d'accueil qu'il trouve mauvaise et les repas préparés par sa mère et partagés avec ses copains qu'il apprécie.

« Riley : La nourriture. On mange trop mal.  
 Chercheuse universitaire : Ah ouais vous mangez quoi ?  
 Riley : Ba du lapin et enfin on mange de la bouillie des fois  
 Chercheuse universitaire : Ouais...  
 Riley : En fait, pour eux c'est pas de la nourriture pour moi c'est de la bouillie en fait.  
 Chercheuse universitaire : De la bouillie ? Ouais, toi, t'aimerais manger quoi ?  
 Riley : Kebab, mcdo, poulet, frites  
 Chercheuse universitaire : (rires)  
 Riley : Et comme dans mon pays (voix inaudible)  
 Chercheuse universitaire : Tu viens de quel pays ?  
 Riley : De la Guinée » (Riley, 15 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

### *La table, lieu de partage ou d'établissement des distinctions*

La nourriture est le marqueur des temps partagés mais elle est aussi le révélateur des liens affectifs et des hiérarchies des places. La nourriture peut donc être créatrice de liens, mais elle peut aussi marquer des distinctions. Partager les repas avec ses accueillants, cela peut être partager un secret commun, comme dans le cas de Jonathan. Jonathan (11 ans) aime bien boire du cidre dans sa famille d'accueil et partager avec eux le secret de cette petite contravention au règlement, comme il partage avec eux le secret d'un lien fort qui les unit :

« Jonathan : Bah que en fait heu boire du cidre ils veulent pas.  
 Chercheuse universitaire : Boire quoi ?  
 Jonathan : Boire du cidre mais en fait je l'ai dit. Et fallait pas le dire.  
 Chercheuse universitaire : Ah oui. Et du coup il s'est passé quoi ?  
 Jonathan : Bah qu'ils ont dit non faut plus en boire.  
 Chercheuse universitaire : Ah oui. Parce... Et, et pourquoi ? Ils, ils t'ont expliqué pourquoi ?  
 Jonathan : C'est, c'est de l'alcool.  
 Chercheuse universitaire : D'accord.

Jonathan : Mais moi j'aime bien ça, j'aimais bien ça.

Chercheuse universitaire : D'accord. Donc y a des choses que tu peux pas... que tu... dis dans heu... dans ta famille d'accueil mais que tu peux pas dire heu... heu à la Fondation ?

Jonathan : Bah oui parce que après heu, après, après, après avec la Fondation après j'ai plus le droit... ya des trucs que j'ai pas le droit. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Les aliments peuvent être utilisés pour dire son attachement et son amour mais ils peuvent aussi être utilisés par les accueillants pour établir des distinctions. Ils viennent alors révéler une hiérarchie des places entre les différents membres de la famille, témoigner de l'importance et de la valeur accordée aux uns et aux autres :

« Moi t'sais la bouffe c'est toute ma vie ! T'sais quoi ? Moi on m'achète la tablette de chocolat 1<sup>er</sup> prix, le truc qui t'donne envie d'vomir et pis eux on leur achète le Carte d'or et tout, moi j'ai pas l'droit d'manger le Carte d'or et tout, pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y a, j'pue d'la gueule ? Ah nan, mais ça m'énervait hein quand y faisaient des différences comme ça hein ! » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

### *La table, comme expression de codes sociaux hétérogènes et d'habitus clivé*

La nourriture est liée à une histoire, un parcours difficilement partageable comme c'est le cas pour Leïla (18 ans) qui explique son aversion pour l'alcool par le fait que sa mère la traînait tout le temps, petite, dans les bars et qu'elle est décédée d'une cirrhose. Elle comprend alors d'autant moins que sa famille d'accueil veuille l'inciter à boire de l'alcool ou en boire devant elle :

« Leïla : J'm'en rappelle au début, au tout début quand j'suis arrivée, j'leur disais euh, quand j'les ai vus boire du vin et tout, j'leur disais : "mais euh, 'fin, 'fin moi ça m'choque et tout qu'vous buvez d'l'alcool tous les jours, en sachant qu'ma mère elle était décédée d'une cirrhose euh, mon père c'était un alcoolique et il est mort à cause de ça aussi, 'fin moi ça m'choquait et pis y disaient "oh c'est bon arrête là euh...", en fait tout était... on abusait toujours ! Toujours on abusait ! [...] C'était jamais grave en fait, donc ouais ils s'en foutaient, elle pouvait euh... boire sa bouteille de vin... devant moi, c'était la même chose hein... Même si ma mère était morte d'une cirrhose euh, j'pouvais lui dire 15 fois euh... c'pas grave hein. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

La nourriture est aussi révélatrice de codes religieux, ici liés à l'Islam, et peut alors être source de tensions quand ces codes ne sont pas partagés de part et d'autre entre enfant et référents des lieux d'accueil, dans un contexte social général marqué par l'islamophobie, et un contexte particulier dans cette situation de défiance de l'enfant par rapport à sa prise en charge :

« Leïla : Avec ma sœur on doutait et tout, on s'disait : 'ouais c'est sûr qu'c'est pas du porc et tout ?' et euh... la meuf en fait elle l'a grave mal pris et elle a commencé à faire une crise devant toute la famille, y étaient réunis, en fait y étaient tous là ! Elle arrive, elle est partie jusqu'à la poubelle, elle est venue jusqu'ici : 'c'est pas du porc nanana', elle a commencé à gueuler, à nous balancer le, le plastique euh enfin le truc de jambon de dinde et tout, 'regardez si c'est pas du porc, vous avez qu'à regarder les ingrédients ! » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

En miroir, les aliments peuvent être utilisés par les accueillis pour se différencier. Afin de marquer sa différence avec sa famille d'accueil, Riley dit ne pas boire de vin, pour ne pas risquer de devenir un semblable dans la famille d'accueil :

« Riley : Bah... comme euh... ils me disaient : "T'façon, tu vas finir comme nous, tu vas boire du vin... ", moi, j'leur ai dit : "mais jamais, j'vais boire d'l'alcool, jamais j'serai comme vous. » (Riley, 15 ans, entretien collectif, phase 2)

Ainsi, pour que le sentiment de faire famille s'élabore dans l'accueil, encore faut-il, par les repas, définir ensemble des univers de familiarité, apprendre, par les plats, à parler une même langue, ce qui peut être l'objet d'une vraie négociation, pour s'accommoder de différentes habitudes ou, au contraire, d'une imposition :

« Manger, c'est dire qui l'on est. Manger, faire manger, c'est donner et partager, mais aussi dominer. C'est aimer, mais aussi contraindre, éduquer<sup>124</sup>. »

C'est ce sur quoi le témoignage ci-dessous d'une jeune chercheuse pair<sup>125</sup> porte l'attention.

Lorsque que ma famille d'accueil partait en vacances, ma sœur d'accueil et moi-même allions chez une autre assistante maternelle. Notre famille d'accueil n'avait pas pour habitude de manger des fruits de mer étant de confession juive. Notre assistante maternelle ponctuelle ne l'était pas. Une fois, elle nous avait servi un plat de coquilles Saint-Jacques au déjeuner. Je n'avais jamais eu l'occasion dans d'en déguster. Chez nous, on ne pouvait manger que certains aliments et qui plus est préparés d'une certaine façon. Après avoir goûté et détesté, je fus contrainte de retrouver ce même plat devant moi le soir même, le lendemain en guise de petit déjeuner, déjeuner puis goûter et enfin diner. Le surlendemain, c'était encore le même plat jusqu'à ce que j'en vienne définitivement à bout. Outre cet acharnement sur ce temps du repas, ce fut un événement culinaire traumatisant, étant donnée l'obligation du contenu du repas transmis par force et non dans un esprit éducatif ou de découverte. Cette découverte culinaire m'a empêchée de goûter de nombreuses années suivantes le moindre crustacé.

A mon arrivée dans un foyer, les autres jeunes et les éducateurs ne comprenaient pas pourquoi je m'énervais lors du temps du lavage des couverts de table. L'éducation que j'avais acquise autour de cette tâche était de ne surtout pas mélanger la vaisselle du lait et le reste de la vaisselle. D'un côté, je me faisais rappeler à l'ordre et de l'autre aussi. Je ne comprenais plus la cohérence des demandes des uns et des autres. Cela m'a valu des moqueries dues à un manque d'explications et d'écoute de mon expérience.

Arrivée dans un nouveau lieu de vie, du jour au lendemain le temps du repas avait pris une toute autre forme. En guise de punition, je le suppose, je me retrouve dorénavant à manger seule dans une cuisine pendant que la famille chez qui j'étais hébergée mangeait au complet entre eux dans le salon. Je me suis sentie exclue du cercle familial. J'avais pour habitude de participer au temps de préparation du repas et de la mise en table.

Dans un autre lieu de vie, il m'était interdit de manger du porc sans que l'on se préoccupe de ce que j'en pensais. D'un lieu de vie à l'autre, j'ai ensuite pris cette habitude. Une fois adulte, j'ai décidé de ne plus m'imposer de restriction alimentaire.

Le fond (ce qui est mangé) et la forme (ce qui se passe avant, après et pendant le repas) peut être un indicateur du lien et de la place de chacune des personnes présente autour de ces différents temps. Les codes culturels sont moins facilement transformables sous la contrainte. Les personnes accueillant un nouveau membre à leur table ne sont pas toujours conscientes des efforts d'adaptations que le jeune doit produire. Le temps du repas est un lieu de socialisation où la convivialité peut permettre l'émergence d'un sentiment d'appartenance si les différences sont acceptées. Un autre chercheur pair a expliqué qu'il avait ramené chez ses parents des expériences culinaires découvertes en foyer comme les pâtes à la bolognaise. Les modifications des habitudes alimentaires peuvent être transmises plus facilement dans un contexte d'écoute et de communication autour du vécu des uns et des autres. Les membres des différentes sphères

<sup>124</sup> A. Muxel, 2007, *op.cit.*, p. 64.

<sup>125</sup> De mère française et de père marocain, elle a d'abord grandi auprès de son assistante familiale juive, puis dans la famille de son père, puis dans différents foyers et lieux de vie.

familiales deviennent alors complémentaires, ils s'apportent les uns et les autres de nouvelles appropriations.

### *D'une table à l'autre*

Plusieurs dessins représentent des tables, sans convives autour, dans des espaces différents. Ils signifient le moment où la famille se retrouve, au restaurant ou à la maison. Le restaurant, c'est la famille qui se présente à l'extérieur, capable de s'organiser et de fonctionner selon les codes sociaux partagés. Il nous a semblé que les enfants se réjouissaient de donner cette vision de leur famille : visiblement réunie dans l'espace social, et capable de correspondre aux codes sociaux. En lien avec la tablée d'une maison d'enfants, le « repas au restaurant » pourrait établir un lien entre la convivialité festive du familial et la transmission de codes sociaux mobilisés dans la structure supplétive et l'extérieur, avec des enfants qui connaissent les codes et savent se tenir. Les enfants trouvent peut-être, dans ces espaces sociaux ouverts à tous, une modalité de transfert des apprentissages qu'ils acquièrent au jour le jour dans l'espace supplétif. Cette « tenue » dans les espaces sociaux traversés, les rend moins visibles, les ramènent à la norme d'autrui : ils ne sont plus ni les enfants de familles désignées, ni les « cas sociaux » redoutés des institutions supplétives mais ils se fondent dans la masse de clients ou d'usagers comme les autres.

### La télévision ou la routine

Thème du quotidien, la télévision traverse tous les univers : dessinée ou évoquée, présente tant au domicile des parents, qu'en accueil :

Chercheuse universitaire : Ouais, tu joues alors quand tu rentres à la maison ? Tu fais quoi avec eux ? (Silence)

Lola : Ben je regarde la télé.

Chercheuse universitaire : Hum, hum! (Silence) Et tu fais d'autres choses encore avec eux ?

Lola : Euh, non.

Chercheuse universitaire : Non ?

Lola : Avec maman des fois je me promène. » (Lola, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Wendy (11 ans) ne fait pas partie des enfants annonçant une passion particulière. Il ne semble occupé que par des tâches routinières :

Chercheuse universitaire : Quand tu te lèves le matin tu fais quoi ?

Wendy : Je regarde la télé

Chercheuse universitaire : Ici ? Vous regardez la télé, ça c'est pendant les vacances ou pendant l'école aussi ?

Wendy : Pendant les vacances

Chercheuse universitaire : Ouais et après vous faites quoi ?

Wendy : Je joue à la Xbox

Chercheuse universitaire : Ouais

Wendy : Et c'est tout. (Silence) » (Wendy, 11 ans, entretien individuel, terrain 2)

Plusieurs jeunes se plaignent de l'ennui, d'une vie monotone. Ainsi, Gilles (14 ans) :

« Chercheuse universitaire : Hum. Tu t'sens pas trop bien ici ?

Gilles : Non [soupir]

Chercheuse universitaire : Pourquoi ?

Gilles : On fait jamais rien

Chercheuse universitaire : Tu t'ennuies un peu ?

Gilles : Ouais. Un peu beaucoup même

Chercheuse universitaire : Ah ouais. Et t'aimerais faire quoi par exemple ? 'Fin pour moins t'ennuyer ou...  
 Gilles : Bah au moins faire une sortie [sourir]  
 Chercheuse universitaire : Ah, vous faites jamais de sortie ?  
 Gilles : Quasiment pas  
 Chercheuse universitaire : Ah ouais. Et vous en parlez parfois aux éducateurs ou pas ?  
 Gilles : Ouais mais ils ont pas d'argent pour faire des sorties  
 Chercheuse universitaire : Ouais mais même, par exemple, pour aller, même juste se balader dans un parc ou un truc...  
 Gilles : Ils aiment pas...  
 Chercheuse universitaire : Hein ? Ils aiment pas ?  
 Gilles : Il fait trop froid, comme ils disent. » (Gilles, 14 ans, entretien individuel, terrain 2)

Dans un quotidien routinier, Aïda (12 ans) souligne un rapport lassé aux éducateurs :

« Chercheur pair : 'fin toi tu... qu'est-ce tu fais un peu pendant la semaine ?  
 Aïda : Je fais mes devoirs  
 Chercheur pair : Hum. Où ça, ici ? A la maison.... d'enfants ?  
 Aïda : (Acquiesce) Hum hum. Je regarde la télé  
 Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum  
 Aïda : Je mange. Je dors. J'me lave !  
 (Rires)  
 Aïda : Bah voilà quoi, des choses normales  
 Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum  
 Aïda : Voilà. Des fois heu les éducateurs ils me saoulent, ça c'est quotidien. » (Aïda, 12 ans, entretien individuel, terrain 2)

### L'école, un espace peu représenté

Dans les cartes, l'univers scolaire est peu exploré, sauf par les plus jeunes et le seul mineur étranger isolé interrogé. Agostino (15 ans) a dessiné son collège, endroit qu'il fréquente avec plaisir et les amis qu'il y retrouve. Il est arrivé d'Afrique avec deux de ses sœurs depuis deux ans. Il a un statut à part du fait de sa migration récente, du manque de contact avec ses parents, de sa haute taille et de sa couleur de peau (c'est le seul enfant noir de l'établissement), et de sa façon de se comporter, en brouillant les codes du masculin et du féminin (il passe par exemple du temps à tresser les cheveux des éducatrices). Agostino présente comme positifs la Maison d'enfants et les lieux extérieurs, où il est en capacité de trouver des repères et des appuis : le collège, le club où il pratique la danse et celui où il voudrait reprendre le hand-ball.



*Dessin 20, Agostino, 15 ans, terrain 2*

« Chercheuse universitaire : Ouais ! Il est très beau ton collège !  
 Agostino : Mais non !  
 Chercheuse universitaire : (Rire)  
 Agostino : Vous n'avez pas vu la couleur ! C'est bizarre la couleur !  
 Chercheuse universitaire : C'est vrai ?  
 Agostino : Il y a plein de couleurs.

Chercheuse universitaire : Hum, hum !» (Agostino, 15 ans, entretien collectif, terrain 2)

Agostino semble investir la scolarité avec attention. Il est probablement motivé par la réussite scolaire, avec la conscience que son intégration sociale dépend de cette institution. Il en parle plus librement que les autres enfants et jeunes. Face à la représentation qu'Agostino a fait de son collègue, Mylène propose par exemple une interprétation qui reflète probablement sa vision et du monde scolaire et peut-être plus largement, des institutions. Il est à noter que face à ce même dessin, un autre enfant, Jimal, fera le même commentaire « prison ! » :

« Chercheuse universitaire : et là c'est le collège... un collège ici

Mylène : ça c'est pas un collège

Chercheuse universitaire : tu trouves que c'est pas un collège ?

Mylène : non !

Chercheuse universitaire : c'est quoi alors ? (elle rit)

Mylène : une prison... là tu vois... une, deux... une prison, une prison, une prison...

Chercheuse universitaire : Mmmh, avec les barreaux, hein... tu trouves que ça fait comme des barreaux, ouais. » (entretien collectif, terrain 2, phase 2)

Les camarades de classe peuvent être appréhendés de manière ambivalente, comme des ressources dans le discours d'Agostino (15 ans) pour qui l'univers scolaire est plus globalement un support important, ou comme un lieu ennemi, notamment lorsque les enfants entretiennent un rapport conflictuel à l'espace scolaire :

« Candy : Aurore.

Chercheuse universitaire : D'accord. C'est pas ta copine Aurore.

Candy : Non. C'est une ennemie, 'fin... » (Candy, 12 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 1)

Concernant les relations entre le milieu scolaire et l'espace supplétif, Rémi et Elias expriment l'idée d'être à la fois sur-contrôlés (en ce qui concerne le suivi scolaire, le suivi de ses notes) et en même temps pas assez protégés (des agressions extérieures ayant lieu à l'école par exemple) :

« Rémi : Aussi. Mais heu... du coup heu... Ouais par exemple niveau scolaire, tout ça, c'est comme les gens d'ici. Pour nous engueuler, ils sont super forts mais heu... Mais bon, dès qu'on a des mauvaises notes et qu'on fait des bêtises tout ça... tout de suite ils rappiquent mais heu... 'fin quand on a des menaces et tout par contre heu ya plus personne. » (Rémi, 13 ans)

Pour les plus petits, les doudous issus de la chambre mais qui circulent à l'école en étant échangés, peuvent aussi constituer des ancrages mobiles, vecteurs d'échanges entre enfants, dans et hors le lieu de vie :

« Enfant 3 : oui. J'ai échangé un doudou contre un p'tit singe, avec les yeux brillants.

(Rire)

Chercheuse universitaire : d'accord !

Enfant 3 : et à la p'tite sœur j'ai ch... p'tite sœur, j'ai qu'... j'allais lui échanger un gros doudou, mais c'est pas fait. » (entretien collectif, phase 2, terrain 2)

### Des lieux de loisirs, comme ancrages mobiles

Les enfants ont également dessiné comme espaces ressources leurs lieux de loisirs. Ils parlent de la patinoire, de la piscine, du parc, du stade, du poney, de danse, de hip hop, de hand-ball, de pêche, de boxe, de lieux et objets de loisir.

Les enfants du terrain 2 parlent de deux espaces qui semblent être pour eux des prolongements de l'espace offert par la Maison d'enfant : le stade qui la joute, et le parc. Ils s'y rendent à pied ou à vélo, seul ou entre enfants. Les joueurs de foot déplorent le mauvais état du premier et les plus grands que le parc offre surtout des jeux pour petits, mais apprécient la possibilité d'y pratiquer le skate.

« Jilal : Là je fais un terrain de rêve. Mais notre terrain il n'est pas comme ça

Gilles : Il est beaucoup plus laid

Chercheuse universitaire : (rire) Et alors, il est comment ?

Jilal : Comme ça, il y a des bosses par tout. » (entretien collectif, terrain 2, phase 1)

« Chercheur pair : Il est loin le parc ? C'est... vous y allez souvent ?

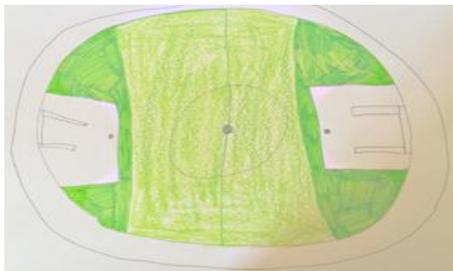
Antony : Oh, c'est... pas très loin.

Chercheur pair : Mais il est bien ? Parce que euh... perso, je connais pas trop les coins par ici...

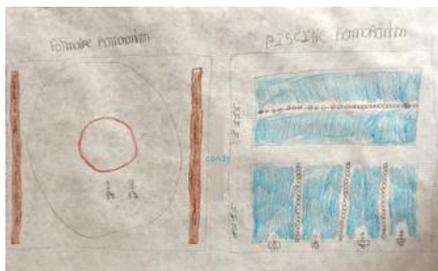
Antony : Pas beaucoup. Non

Chercheur pair : Ah » (entretien collectif, terrain 2)

Ces deux espaces agrandissent le périmètre de la Maison d'enfants.



*Dessin 21, collectif, terrain 2*



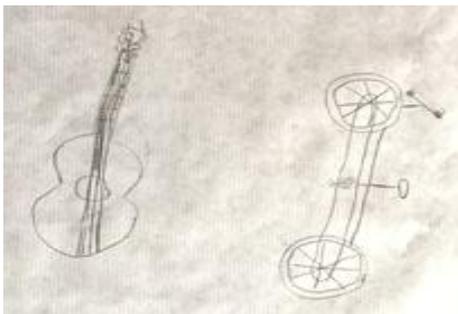
*Dessin 22, collectif, terrain 2*

Ils évoquent cependant très peu l'opportunité d'y rencontrer d'autres enfants ou d'y mener des activités très significatives pour eux, excepté pour les passionnés de foot. Ces lieux semblent davantage inscrits dans un quotidien, voire une routine, de la vie institutionnelle.

Les enfants évoquent les activités qui s'inscrivent dans leur quotidien, comme la guitare ou le vélo, mais aussi de sorties plus exceptionnelles, au Zoo ou à Vulcania pour les plus petits, à la Paris games week ou la Japan expo pour les adolescents :



*Dessin 24, collectif, terrain 1*



*Dessin 23, collectif, terrain 1*

Il reste que les activités de loisirs réalisées avec leur famille de naissance ou avec leur référent d'accueil ou encore dans l'enceinte collectif du lieu de placement comme l'activité artistique autour de l'arbre généalogique qui décore une maison collective tiennent une place importante dans leurs récits.

Ces activités sont décrites comme des lieux de légèreté où l'esprit s'apaise : « on ne pense plus à rien ». Elles peuvent aussi être décrites comme des lieux où les enfants reçoivent un support des entraîneurs. Agostino, 15 ans, admire en particulier son professeur de hip-hop qui ne les « lâche pas » :

« Chercheuse universitaire : Ah super ! Ah super ! Donc c'est un prof de danse qui a un grand sourire.

Agostino : Hum !

Chercheuse universitaire : Du coup, il est sympa ce prof ?

Agostino : Oui ! (...) Il nous lâche pas !

Chercheuse universitaire : (Rire)

Agostino : C'est un bon prof franchement !

Chercheuse universitaire : C'est vrai ? Il danse bien et...

Agostino : Oui ! Il était en demi final déjà de champion du monde ! » (Agostino, 15 ans, entretien individuel, Terrain 2, phase 1)

Ces activités peuvent aussi être perçues comme des lieux d'ancrage et de continuité par rapport à leur vie avant le placement. Pour Agostino, la danse, comme probablement le handball, sont des activités déjà pratiquées et qui font lien avec une vie familiale marquée par une rupture qu'il n'explique pas :

« Chercheuse universitaire : Donc vous êtes une famille de danseur ! C'est ça ?

Agostino : Hum !

Chercheuse universitaire : Tu en avais déjà fait ? Ou bien tu as commencé... ?

Agostino : (bruits de stylo qui tombant sur la table) Oui j'en avais déjà fait. Pas du hip hop. » (Agostino, 15 ans, entretien individuel, Terrain 2, phase 1)

Dans le discours des enquêtés, certains lieux deviennent des « ancrages mobiles [qui] sont toujours à portée de main, à disposition de l'individu : ils constituent une boîte noire<sup>126</sup> ». Ils font office de moyen pour se remémorer, ils peuvent être activés, mis en sourdine ou réactivés en fonction des contextes et des moments de vie dans les parcours. Pour Pascaline, le parc qui se trouve à proximité du lieu où vivent ses parents est un lieu de souvenirs :

« Chercheur universitaire : Et donc qu'est-ce qu'il y a comme endroits qui te plaisent bien ? Qui te font des bons souvenirs ?

Pascaline : Euh. Le parc Central

Chercheur universitaire: Le parc Central ?

Pascaline : Oui c'est à Z.

Chercheur universitaire. : C'est à Z. ? Et c'est quoi comme parc ?

Pascaline : Ba y a des jeux, y a deux lacs et euh y a presque tous mes amis qui y vont tous les jours.

Chercheur universitaire : D'accord. Tes amis là d'où tes parents ils viennent ?

Pascaline : Oui

Chercheur universitaire : C'est là où tu vas aussi avec tes parents au parc, comme tu disais tout à l'heure?

Pascaline : Oui

Chercheur universitaire : Hum. Et ce parc c'est parce que ça te fait des bons souvenirs quand t'étais plus petite ou parce que tu y allais souvent ou bien aussi maintenant encore ?

Pascaline : Bah j'y vais depuis que je suis toute petite » (Pascaline, 10 ans, entretien individuel, terrain 2)

La référence aux activités de loisirs est aussi une occasion pour les enfants de se présenter sous un jour positif avec des destins héroïques, comme en témoignent les échanges de Jilal et Gilles. Jilal (11 ans) et Gilles (14 ans) n'ont été vus qu'au premier passage, seuls et entre copains. Pour Jilal, sa passion et son espoir d'insertion n'ont qu'un nom : le football, un sport qui donne de la valeur, économique et sociale, même si elle est pour l'instant très symbolique pour ce « vraiment numéro 10 ».

« Chercheuse universitaire : Super et tu joues dans le club toi ?

Jilal : Oui

Gilles : Il s'appelle Jilal J., il est numéro dix, il coûte deux euros.

Chercheuse universitaire : (Rire)

Jilal : Ah, c'est vrai. Je suis vraiment numéro dix

Chercheuse universitaire : Mais un jour il coûtera peut être beaucoup plus cher (Rire)

Gilles : Ben ouais

Jilal : Deux cent millions. (Rire) Ben mon meilleur joueur de foot, il coûte deux cent millions

Chercheuse universitaire : C'est vrai ?

Jilal : Oui

Chercheuse universitaire : il faut que tu me dises qui c'est, parce que moi le foot

Jilal : Messi

Chercheuse universitaire : C'est Messi ? Celui dont on, dont tout le monde entend parler » (Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Jilal tire une reconnaissance forte de sa passion. Face à lui, Gilles (14 ans) sauve la mise en avançant l'intérêt de sa formation, professionnalisante, et des compétences, utiles, qu'il acquière, au service de son projet de métier. Choissant la place de l'artisan, il devient un héros local, qui tire sa force de savoir-faire, orientés vers autrui. Cette lecture seconde a été masquée par deux dessins aux lignes pures, au feutre noir, avec ce sentiment de solitude qui se dégageait du second, ce que l'équipe a attribué à la disparition du père. Cependant, une

---

<sup>126</sup> E. Ramos, 2012, *op. cit.*, p. 67.

relecture fine des propos, et surtout la prise en compte de la dynamique des échanges a conduit à mieux remarquer ses points d'appui.

Le second dessin de Gilles, sur suggestion et avec le soutien de Jilal, représente le canal. Il l'exécute sur insistance de la chercheuse. Les réponses qu'il donne à ses questions perdent de leur verve. Les commentaires de Jilal montrent à quel point les enfants se connaissent bien, contribuant à une forme de contrôle social au quotidien, et ici, à la présentation de chacun face à autrui. Ainsi, la passion de la pêche vient du père, décédé depuis peu. Jilal soutient Gilles, qui lui accorde une marque de reconnaissance, indiquant par son silence et son geste qu'il ne peut en dire davantage.

« Chercheuse universitaire : Et donc tu as un permis de pêche. Mais qu'est ce qui t'a donné l'envie de faire de la pêche ? Le canal ? De regarder le canal ?

Jeune : Tes parents non ?

Jeune : Ouais

Chercheuse universitaire : Ils pêchent ?

Jeune : Mon père il pêchait (Bruits de crayon)

Chercheuse universitaire : Et du coup ça t'a donné envie ?

Jeune : Tiens ça c'est pour toi. (Silence) Un bon vieux crampon Adidas

Chercheuse universitaire : (Rire/silence) Donc dans ta famille il y avait des gens qui péchaient. C'est ça qui t'a donné envie. » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Gilles semble alors un adolescent moins fanfaron, mais au courage constant, en prise avec sa vie. Sa passion le relie tant à son histoire personnelle, qu'à son lieu de vie, qu'à des contacts extérieurs. Elle l'oriente dans le temps et de l'espace familial aux autres espaces sociaux. Ainsi se dessinent autour de chaque passion tout un réseau de relations, de moments, de lieux, d'objets... L'enfant s'est exprimé à leur propos à sa propre manière : la suppléance s'oublie, les mondes se relient, et il s'oriente. Et Gilles explique qu'il veut mener à bien la reconstruction d'un petit bassin désaffecté dans le jardin de la Maison d'enfants, rêvant d'y mettre un jour des poissons. Il met ainsi un terme à l'entretien, en donnant l'image d'un jeune qui a prise sur son destin et peut marquer son passage dans le lieu d'une contribution symbolique. Il semble ainsi réaffirmer une valeur importante pour lui, celle d'être travailleur et utile socialement. Il en tire une fierté personnelle et déclenche l'admiration de Jilal et d'autrui (dont la chercheuse) :

« Jilal : Et au milieu avant on mettait tous nos vélos et y a genre un petit, petit, un truc, il y a de l'eau là

Chercheuse universitaire : D'accord

Jilal : Et lui il va tout laver

Chercheuse universitaire : Ouais

Jilal : Mettre de l'eau. Et mettre des poissons

Chercheuse universitaire : Tu vas faire un bassin ?

Gilles : Oui

Chercheuse universitaire : Ah génial

Gilles : Le bassin il y est déjà. C'est un caillou

Jilal : Et lui il va mettre de l'eau, parce qu'avant il y en avait, mais maintenant l'eau est toute sale et tout

Chercheuse universitaire : Ah d'accord. Ah du coup tu nettoies cet endroit-là et tu remplaces...

Gilles : En plus j'ai dû remplacer une pièce, en plus c'était dur à enlever

Chercheuse universitaire : Ah oui

Gilles : C'était plusieurs cailloux » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Comme dans un conte, on voit le fils d'un pêcheur, orphelin confié à une Maison d'enfants, peiner pour restaurer un espace où pourront vivre... des poissons. Les récits héroïques indiquent comment ces deux garçons mettent en récit et en acte leur vie, dans une institution

supplétive qui les suit suffisamment dans leurs projets, offre même des « jachères », où des chantiers à leur initiative sont possibles à mener.



*Dessin 25, collectif, terrain 1*

## L'exceptionnel et l'imaginaire

### *Des lieux de vacances permettant de relier les espaces et les personnes*

Dans les récits, les lieux de vacances sont souvent mentionnés comme des ancrages importants. Jaison (16 ans) dit aimer beaucoup voyager car il trouve « le monde beau ». Il aime fréquenter des lieux lointains ou imaginaires. Camélia (7 ans) invente sur son dessin une caravane qu'elle place à côté de sa famille, peut-être une manière de voyager dans le quotidien et de rapprocher les espaces. Certains, comme Elias (14 ans) et Rémi (13 ans) soulignent que la prise en charge en protection de l'enfance représente une chance, une ouverture des possibles par rapports aux vacances et aux loisirs. Ces temps de vacances sont l'occasion de découvrir d'autres espaces, mais aussi de construire des liens plus forts avec les assistantes familiales ou les éducateurs.

### Les vacances avec les référents éducatifs

Isabelle (11 ans) évoque beaucoup apprécier d'aller en vacances chez le fils de son assistante familiale habitant Annecy. Dans son dessin des lieux supports, elle prend beaucoup de temps à dessiner la montagne d'Annecy et le lac qu'elle aime tant.



*Dessin 26, collectif, terrain 1*

En même temps, les vacances peuvent être aussi un moment où elle est mise en relais quand les contraintes d'agenda et de place ne permettent pas de l'emmener, avec la nécessité là encore de s'adapter à des adultes et des enfants aux visages peu familiers :

« Isabelle : Hum... J'aime bien aller en vacances.  
Chercheuse universitaire : Tu vas où en vacances ?  
Isabelle : Heu, on va souvent à Lyon et à Annecy.

Chercheuse universitaire : Ah. Wahou, c'est hyper joli là-bas !

Isabelle : (Acquiesce) Hum.

Chercheuse universitaire : Et t'y vas avec qui à Lyon et à Annecy ?

Isabelle : Tata et tonton. Parce que y a leur fils qu'habite là-bas.[...]

Chercheuse universitaire : Et donc tu pars toutes les vacances avec eux ou il y a des moments dans les vacances où t'es pas avec eux ?

Isabelle : Heu là heu par exemple heu le 30... oui, le 30 ils s'en vont chercher leur... la tante à mon tonton qu'habite à la Réunion à l'aéroport et ils vont me mettre en relais parce que ils... ils vont... c'est le jour où... en fait ils, ils partent le vendredi mais moi chuis à l'école et ils vont pas avoir assez de place dans la voiture donc ils me mettent en relais. » (Isabelle, 11 ans, entretien individuel, terrain 1)

Ainsi, les vacances peuvent être vectrices de liens ou de mises à distances quand elles ne sont ou non partagées et que le non partage vient interroger la place tenue dans la famille. L'un des pairs se remémore, lors d'un entretien collectif, un évènement marquant pour lui, la première fois que sa famille d'accueil lui a signifié qu'il ne partirait plus en vacances avec eux et qu'il irait en colonie de vacances :

« Chercheur pair : Moi le moment le plus triste dans ma famille d'accueil, c'est quand on m'a dit que j'allais plus partir en vacances avec eux et que j'allais devoir partir en colonies de vacances. Alors là j'étais triste. » (entretien collectif, terrain 1)

### Les vacances avec les parents

Avec le soutien des dispositifs supplétifs, ces lieux de vacances peuvent aussi être fréquentés avec leurs parents. Ces temps qui s'inscrivent sur une durée plus longue que les visites du week-end leur permettent d'expérimenter un autre rapport à leurs parents : « C'est pas pareil de passer 10 jours à la Baule et 4 jours à Paris. » dit Elias. Ils permettent de se retrouver avec toute la famille (leur parent, frères et sœurs), avec d'autres enfants confiés et leur famille entourés par des éducateurs et des animateurs et donc sans doute avec un contrôle plus souple. Elias et Rémi décrivent des contacts frontaux avec les autres enfants ou les autres adultes en présence, avec des disputes, des insultes, des échanges de coups, des échanges de propos discriminatoires mais qui sont racontées sous le mode de l'amusement :

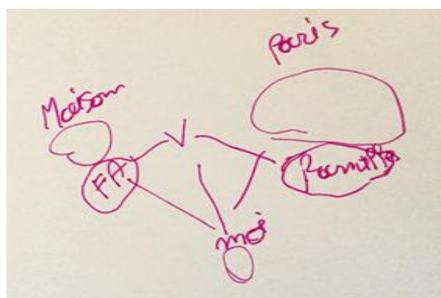
« Rémi : Et sauf que comme heu... sa mère elle heu... pour rigoler il avait dit à sa mère, il l'a appelée heu... terroriste, pour rigoler, sauf que sa mère elle l'avait pris et elle avait appelé son père et lui, pour se défendre il avait dit que moi je l'avais appelé Oncle Ben's. Du coup c'était heu... pour me faire pardonner, bah je lui avais donné une place. » (Rémi, 13 ans)

Ce partage de temps de vacances commun donne à la possibilité pour Elias et Rémi de se construire une mémoire commune entre eux, avec leurs frères et sœurs et leurs parents des souvenirs de pêches, de piscine, de ping-pong...

*Rémi confiera par la suite à travers le questionnaire d'attachement que sa sœur Anna âgée de 17 ans est une personne de référence sur laquelle il peut compter lorsqu'il est en détresse est pour laquelle il obtient un score d'attachement élevé (31/40). Il obtient aussi un score d'attachement particulièrement élevé (38/40) concernant sa mère. Au-delà des questions posées, il précise qu'il ne souhaite pas que sa mère l'aide davantage face à ses difficultés car elle l'aide déjà suffisamment. Il précise aussi qu'il souhaiterait être plus proche d'elle dans la mesure où le placement engendre un éloignement ce qui sous-entend qu'hors contexte de placement la proximité avec sa mère est suffisante. En revanche, il reste plutôt évasif concernant son père où il indique ne pas le connaître et ne pas avoir de personne de référence faisant office de figure d'attachement paternelle. Son discours plutôt restreint est fermé concernant son père*

donne l'impression de l'existence d'un conflit sous-jacent avec ce dernier. Le Dominique interactif ne révèle aucune difficulté spécifique le concernant.

Dans la cartographie de leurs liens (Terrain 1), le V de vacances devient central, c'est l'espace-interstice qui leur permet de relier la famille d'accueil (la maison) et la famille (Paris).



Dessin 27, Elias, 14 ans

Les lieux de vacances sont très souvent évoqués, sans doute parce qu'ils ouvrent d'autres territoires possibles et permettent d'expérimenter d'autres modes relationnels avec les assistantes familiales ou leurs parents, mais aussi parce qu'ils peuvent participer à tisser un sentiment de continuité lorsqu'ils sont répétés. En effet, comme le souligne A. Muxel, « c'est la répétition qui donne à la mémoire des lieux de vacances cette tranquillité immobile. L'été qui revient [...]. Les jouets et les vélos de l'année passée par rapport auxquels on mesure combien l'on a grandi<sup>127</sup>. »

### *Les ailleurs pour se projeter dans l'avenir*

#### Les pays de naissance des parents : autre possible ou nouvelle menace

Les enquêtés font aussi état d'une quête et d'une soif de découverte des pays de naissance de leurs parents. Leïla (18 ans) rêve de découvrir le pays de son père, qu'elle a peu connu. Elle sait qu'elle a de la famille là-bas. Mais ils ne la connaissent pas encore. De mère tzigane et de père algérien, elle présente le rapport de son père à son pays sous la forme de la perte d'un monde originel. A la mort de son père et de sa mère, elle s'est raccroché au pays et à la religion de son père qu'elle ne connaît pas mais dont elle a dessiné le drapeau en grand dans sa chambre. Peut-être est-ce une manière de ne pas le perdre tout à fait, de se fixer des limites quand l'autorité du père n'est plus. Il s'agit aussi d'une manière de se définir en s'identifiant à d'autres arabes et musulmans et en se différenciant des accueillants :

« Leïla : J'me rappellerai toujours d'mon père qui pleurait pendant des heures et des heures parce que son pays lui manquait, donc ouais c'est ça, j'me raccroche... peut-être à mon père, peut-être c'est ça, j'me raccroche à mon père. Parce que finalement l'Algérie j'la connais pas hein ! J'y ai jamais mis les pieds et c'est, c'est, ça peut paraître débile, j'parle même pas arabe hein, forcément c'est ridicule, mais j'l'aime ce pays ! J'l'ai jamais vu, mais j'l'aime et pis j'ai grandi avec des arabes qui m'ont partagé euh... leur voyage euh... quand eux ils y sont allés, j'ai rencontré des mamans algériennes qui m'ont ouvert leurs bras euh... leur cœur, elles euh... leur maison, j'ai rencontré des personnes formidables, 'fin des arabes en tout cas, les musulmans, c'était des... personnes formidables donc, c'est p'tet et ça qui m'a donné envie d'aimer c'pays parce que j'me dis bah si j'vois ça ici, c'est qu'là bas, ça doit être euh... ça doit être magnifique en fait. Et ouais, moi par rapport à la religion, c'est... Quand j'ai perdu ma mère, mon père,

<sup>127</sup> A. Muxel, 2007, *op. cit.*, p. 62.

que tu t'retrouvés tout seul... tu sais pas trop euh... tu sais pas trop où t'en es... Là, du coup, j'me suis raccrochée à la religion, je savais que mon père, il était musulman, j'ai... j'ai euh... fréquenté beaucoup de musulmans, j'me suis tournée vers la religion... parce que j'avais besoin d'me dire qu'j'étais pas toute seule, que euh... mes parents, ils étaient pas morts, qu'ils étaient encore euh... quelque part en train d'veiller sur moi et pis c'est... c'qui m'a donné beaucoup d'limites aussi parce que euh... j'ai une histoire difficile et... y a des fois où c'est compliqué d'avancer avec, du coup euh... j'peux être tentée par l'alcool, la drogue ou des choses comme ça et... et justement la religion t'empêche... ce... ce genre de tentation. (Leïla, 18 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)

Les pays de naissance des parents peuvent représenter un ailleurs porteur d'un avenir meilleur, d'un nouveau départ, de nouvelles relations ou au contraire comme des lieux menaçants quand ils sont brandis par les parents comme une punition en cas de comportements non souhaités :

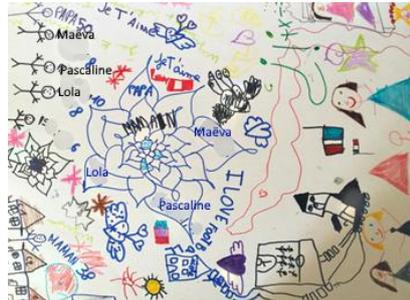
« Riley : Sinon après, c'est direction le bled euh..., c'est c'qu'elle m'a dit hein, c'est c'qui voulait faire une fois. Elle m'a dit : "Si tu continues tes conneries", ma daronne, elle m'a dit quoi, elle m'a dit : "t'as un billet, aller, mais y a pas d'billet d'retour, tu restes là-bas jusqu'à tes 18 ans et après si t'as un projet, tu reviens en France", au mois d'juillet, elle m'a dit ça. Et j'ai échappé à ça encore une fois. » (Riley, 15 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)

### Les lieux imaginaires foisonnants à des lieux réels vides

Les cartes collectives font également mention d'espaces imaginaires comme l'arbre à cœur, des cerfs-volant en forme de cœur avec des racines qui s'envolent, des monstres, comme le « Photomolateur », de lampes de démons, des reines et des méchants, des lutins, des pères Noël du royaume imaginaire.

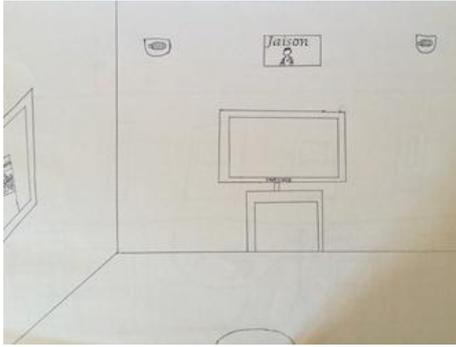


Dessin 28, collectif, terrain 1



Dessin 29, collectif terrain 2

Si les lieux imaginaires sont peuplés de multiples personnages, peu de personnages habitent les lieux réels représentés et presque rien n'est dit sur des réseaux de relation : copains, adultes, familles avec qui ces lieux sont fréquentés..., comme dans ce dessin du salon de Jaison ou tout est vide dans la pièce avec une télé immense au centre. Le seul lieu fréquenté représenté est la discothèque où se rend son grand frère qu'il aperçoit par la fenêtre. C'est comme si le temps s'était arrêté dans cette image qui n'offre qu'un portrait figé du garçon au-dessus de la télé. Bien souvent, les enfants et adolescents n'ont accepté de mettre certains personnages dans ces dessins de lieux que parce que cela leur a été suggéré (par le chercheur ou par un autre enfant).



*Dessin 30, Jaison, 16 ans, terrain 2*

### Avoir un chez soi indépendant comme ultime ressource

Dans sa carte des supports, Riley (15 ans) dessine sa mère comme son assistante familiale comme des liens négatifs et souligne qu'il se sentira bien que lorsqu'il aura son propre chez lui. Sa sœur, qui a choisi de rentrer chez sa mère, apparaît dans son discours avec plus d'ambivalence comme un lien à la fois positif et négatif. Il évoque pouvoir échanger sur tout avec elle-même si leurs échanges sont souvent conflictuels. Il sait que « c'est interdit » d'être placée avec elle mais il aurait bien aimé car « elle aurait été de son côté ». Seuls ces potes sont identifiés dans son récit comme des ressources : « Ba de tout, on peut parler de tout. De chansons, de rap. On peut parler de problèmes familiaux, d'un tas de trucs. » Riley souligne qu'il aimerait voir plus son père qu'il connaît peu et qui est réapparu récemment tout en soulignant qu'ils ont peu d'échange. Dans un jeu collectif, Isabelle (11 ans) met également en scène un lieu de vie indépendant où elle pourrait habiter plus tard quand elle sera grande.

## 3.2. Ancrages et articulation des espaces et des temps

### 3.2.1 Ancrages et articulation des espaces

Dans ces cartes collectives du terrain 2, les enfants et adolescents mettent en scène leur circulation, et celle des professionnels et des parents entre ces espaces : les trajets parcourus par leur parent pour leur rendre visite, leur trajet vers Paris pour rendre visite à leur parent, les rencontres à équidistance entre une assistante familiale et des grands-parents pour maintenir un lien. Les moyens de transports, le train, le métro, la voiture, le vélo tiennent une place importante dans leur discours :

« Enfant : Oui. Maman elle habite en Belgique !

Chercheur universitaire : Ah elle habite en Belgique ! Ah oui donc elle aussi elle fait un grand chemin pour venir te voir ?

Enfant : Oui sauf qu'elle elle va va à Paris donc elle fait Belgique-Paris. Elle y va en... voiture et ensuite elle prend le train. Elle va jusqu'à la gare.

Chercheur universitaire : C'est ça ? Alors là on avait un, un, un autre autre petit morceau de village avec un train qui partait vers Paris. » (entretien collectif, terrain 1)

Sur ce terrain, les parents vivent plutôt à proximité de la Maison d'enfants, ce qui facilite les relations régulières entre les enfants et leur famille :

« Chercheuse universitaire : Ah, tu dors quand même à la maison. Et c'est loin d'ici la maison ?

Lola : Euh, non.

Chercheuse universitaire : Non, tu y vas comment alors ?

Lola : En bus et en (silence), en métro.

Chercheuse universitaire : Ah, ouais. Et tes parents ils viennent te chercher alors ?

Lola : Oui !

Chercheuse universitaire : Ouais et tu as toujours habité dans cette même maison, où ils sont tes parents ou ils ont déménagé ?

Lola : Deux fois ils ont déménagé. » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

Toutefois pour ces deux groupes d'enfants, traverser ces espaces multiples, nécessite de mettre en place des stratégies d'adaptation. Différentes réponses sont apportées par les enfants et les adolescents du terrain 1 et 2 pour articuler ces espaces mais elles sont souvent coûteuses.

### Effacer...

On notera deux types d'effacement : celui des différences entre les espaces, ou de soi dans les espaces.

### *Ne pas différencier*

Certains se situent dans la non demande et le non choix dans des espaces perçus comme au final similaires. Ainsi pour Wendy (11 ans), l'un des enfants qui retournera au domicile entre nos deux passages. Il ne semble identifier aucune différence entre les espaces traversés, et n'instaure pas de différence entre famille et lieu d'accueil. Ici, par exemple, en parlant de la nourriture :

« Chercheuse universitaire : Y a des choses qui, euh, qui sont différentes entre, euh, bey dans ta maison avec tes parents et ici ?

Wendy : Non

Chercheuse universitaire : Y-a rien qui est différent ? Vous, quand vous mangez, tu manges à peu près la même chose ici et là-bas ?

Wendy : Non

Chercheuse universitaire : Non, (Bruits de crayons) tu manges quoi par exemple ?

Wendy : Ben chez moi je mange des frites et ici on mange des frites tous les mercredis et chez moi j'en mange souvent

Chercheuse universitaire : Ah ouais et t'aime bien les frites ? (Rire) Et ta, tes parents ils font des frites parce que tes là ?

Wendy : Non, non pas toujours » (Wendy, 11 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

C'est bien une attitude de non choix que semble développer Wendy dans son entretien et dans son rapport au placement, comme par rapport à la question du retour en famille. Il répond alternativement comme pour annuler ses réponses qu'il ne veut pas changer de lieu d'accueil et qu'il veut retourner chez ses parents :

« Chercheuse universitaire : Ouais, (Silence) et est-ce que tu as l'impression que, que quand t'es arrivé que c'était, pour toi c'était plutôt une quelque chose de positif ou plutôt quelque chose de pas bien de venir ici ?

Wendy : Positif

Chercheuse universitaire : Ouais, pourquoi ? (Silence)

Wendy : J'sais pas

Chercheuse universitaire : Tu te sentais mieux ici ? Ouais ? (Silence) Tu sais pas forcément par rapport à quoi tu te sentais mieux ici ?

Wendy : Non

Chercheuse universitaire : Non (Silence) D'accord. (Silence) Et, euh et aujourd'hui, euh, (Silence) aujourd'hui, euh, aujourd'hui comment tu te sens ? Tu as l'impression que (Silence) que t'es bien avec les enfants, les éducateurs ?

Wendy : Ouais

Chercheuse universitaire : Ouais ? Tu te sens bien, t'as pas envie de changer par exemple d'endroit ?  
Ou...  
Wendy : Non  
Chercheuse universitaire : T'aimerais bien revenir chez tes parents ?  
Wendy : Oui » (Wendy, 10 ans, entretien individuel)

On pourrait interroger cette ambivalence (rester ou partir), comme le besoin pour certains enfants à certains moments, de trouver des appuis dans cette alternance.

*Wendy présente des scores d'attachement élevés à sa mère (31/40) ainsi qu'à son père (32/40). Il indique ne pas passer suffisamment de temps avec sa mère et vouloir être plus proche de ses parents. A travers ses réponses, ses parents apparaissent disponibles et en capacité de répondre à ses besoins. Même si Wendy indique ne pas s'orienter vers eux lorsqu'il a du chagrin, il est en capacité de rechercher de l'aide auprès de ses parents lorsqu'il se trouve en situation de détresse. Dans ces deux lieux, il construit deux réseaux relationnels distincts, avec des attachements peu signifiés, mais qui de ce fait, n'entrent pas en conflit. Cette attitude est celle qu'il identifie comme la plus protectrice. En même temps, cette attitude clivée à un coût, comme en témoigne peut-être son comportement. Il est repéré par plusieurs enfants comme faisant, depuis peu, beaucoup plus de bêtises. Les problèmes de conduite repérés par les autres enfants apparaissent aussi à travers les réponses qu'il donne dans le Dominique interactif qui met en avant la présence éventuelle de quelques troubles (3/14). Il indique en effet faire du mal aux animaux, faire du mal aux autres et les accuser. Ces difficultés peuvent être liées à un mal-être ponctuel ou plus durable et peut-être un désir d'attirer l'attention.*

### *Se taire, s'adapter, se chosifier, s'anesthésier*

Sa sœur Lola (8 ans) semble s'adapter à la vie institutionnelle, mais souhaite leur retour en famille. C'est une enfant très discrète, au regard lumineux. Quoique silencieuse, on la verra aussi courir avec enthousiasme vers les chercheurs. Arrivée depuis deux ans en Maison d'enfants, Lola a une grande fratrie, dispersée entre la Maison d'enfants (3 enfants de la fratrie), et un autre foyer (la sœur aînée). Ils se retrouvent dans la famille, où elle va plusieurs fois par semaine. L'enfant affirme son désir de vivre chez ses parents, sa préférence pour une vie en famille. Le projet de retour est en cours et sera effectif avant notre second passage : nous ne reverrons pas Lola, dont le souhait aura été réalisé. Pourtant, elle ne semble pas s'être confiée aux éducateurs sur ce souhait :

« Chercheuse universitaire : T'aimerais voir plus souvent tes parents, c'est ça ? Ouais ? Et ça tu l'as déjà dit à, aux éducateurs ?  
Lola : Non ! » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

Pourtant, sans qu'elle n'en distingue cependant aucun, ils semblent avoir sa confiance :

« Chercheuse universitaire : (Petit rire) Et ici avec les éducateurs tu t'entends bien ?  
Lola : Oui !  
Chercheuse universitaire : Tu les aimes bien ? Ils sont tous bien ou ils y en a certains que tu, tu, tu préfères ?  
Lola : Ils sont tous bien ! » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

Et comme plusieurs enfants, questionnés à propos des auditions chez le juge, elle ne semble pas se saisir de cette instance pour s'exprimer. Lola est une enfant qui s'adapte, et qui, si elle ne semble pas résignée, semble trouver des refuges où elle reste solitaire.

« Chercheuse universitaire : « Ah, tu aimes bien la lecture et alors, tu lis un peu des livres ici aussi ? Ici au foyer ? Ouais ! Avec les éducateurs ou toute seule ?

Lola : Seule ! » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

Dans son dessin (évoqué plus haut), l'enfant semble juxtaposer comme si elles appartenait à un même espace, les figures de ses réseaux, distinctes dans ces commentaires, mais qui partagent ce point commun : elle se confie peu à eux. Ses désirs ne semblent pas connus ou pris en compte et ses émotions sont lissées, voire anesthésiées, ce que contredit un regard plein d'éclat.

« Chercheuse universitaire : Qu'est-ce que tu aimes bien ? Qu'est-ce que, il y a des choses particulièrement qui te rendent joyeuse ou des moments ?

Lola : Euh, non !

Chercheuse universitaire : C'est quand les moments où tu es le plus contente ? (Silence) Quand tu vas à l'école ? Ouais ? (Silence) Il y a des moments où tu es en colère ? C'est quand les moments où tu es en colère ? Il y a des moments où tu es en colère ?

Lola : Euh, non ! » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

*Lola ne semble d'ailleurs pas rencontrer de difficultés d'attachement particulières puisqu'elle obtient un score élevé pour sa mère (31/40), son père (31/40) et son frère (31/40) qu'elle choisit d'évoquer en tant que figure d'attachement alternative sur lequel elle peut compter lorsqu'elle est en détresse. Le Dominique interactif ne révèle aucune difficulté spécifique ou éventuelle.*

Le seul sentiment dont elle fera état est celui de la peur, la nuit dans le noir. Elle se rassure seule :

« Chercheuse universitaire : Non? (Silence) Il y a des moments où tu as un peu peur ? Ouais ! C'est quoi les moments où tu as peur ?

Lola : Quand je dors, parce qu'après j'ai peur de faire des cauchemars.

Chercheuse universitaire : Ah, quand tu dors, parce que tu fais souvent des cauchemars ? Non ! C'est juste que tu as peur dans faire c'est ça ? (Silence) Ouais ! Et alors qu'est-ce que tu fais quand t'as, le soir quand tu as peur ? Tu le dis à quelqu'un ? Tu le dis à personne ! Non ? (Silence) Et tu aurais envie de le dire à quelqu'un ? Non ? Tu gardes tout alors pour toi ?

Lola : Ouais.

Chercheuse universitaire : Tu ne veux pas en parler ou tu aimerais bien en parler ?

Lola : Je ne veux pas en parler. » (Lola, 8 ans, entretien individuel)

Ainsi, au fil d'un entretien où la chercheuse relance sans cesse à partir d'un langage non-verbal, se dessine une figure d'enfant adapté, aux désirs souvent tus, et qui se tient en retrait des investissements affectifs. Elle représente bien ce lien entre des attachements lissés, et une parole retenue. Sans qu'elle ne soit opposée à rien, cette petite fille interroge la représentation que les enfants peuvent avoir de la parole en général, et de l'expression en milieu supplétif. Comme si s'attacher et parler ne pouvaient se vivre avec les adultes, non différenciés, du quotidien. Pour elle, la suppléance se traduit par les actes d'élevage, et ne semblent pas engager une relation affective plus implicite. Dans ce contexte, il ne semble pas que l'enfant assimile le lieu supplétif à un lieu d'expression possible. Si elle s'y adapte, c'est de façon passive, sans opposition mais sans attente énoncée. Elle renvoie à l'image de l'enfant « meuble », subissant un sort décidé par les adultes, et éteignant les affects qui pourraient traverser cette période et cet espace. Le seul niveau qui subsiste est celui des échanges entre enfants, où des préférences peuvent émerger.

## Exprimer la conflictualité

D'autres enfants expriment les différences entre espaces, non sans conflit, émergeant comme dans l'exemple ci-dessous, dans le dessin d'un enfant qui semblait bien sage.

### *Un exemple : un combat de maisons*

D'autres enfants, comme Cerise (9 ans), choisissent d'exprimer le potentiel de conflictualité que représentent ces espaces traversés. Au cours d'un dessin collectif, elle met en scène les possibles tensions et conflits entre ces espaces avec l'invention d'une histoire d'une maison brûlée à Paris puis réparée et déplacée dans un village et d'une bataille de maisons sous fonds de vengeance, où à la fin toutes les maisons sont détruites, ce qui pourrait même attendre la belle montagne, les lieux de vacances et les loisirs. Elle s'applique à dessiner par une liste infinie de zéro les millions d'euros dépensés dans cette destruction collective. L'histoire prend fin quand tout le monde remonte dans le train, sorte de boucle bouclée :



*Dessin 31, collectif, terrain 1*

« Chercheuse : Elle détruit ? La grande maison, elle détruit les maisons. Alors, qu'est-ce qui s passe dans cette maison-là ?

Cerise : Elle est détruite. Y a le feu.

Chercheuse : Y a le feu qui se propage ? Et le feu a détruit la grande maison qui est à Paris...

Cerise : Ouais, c'est à Paris. C'est l'immeuble à Paris. Oh maintenant faut dire au revoir.

Enfant 2 : Voilà, il s'est déplacé... Il faut...

Chercheuse : Au revoir, au revoir. Voilà. Au revoir la grande maison de Paris ?

Cerise : Ouais.

Chercheuse : Et c'est tout ? C'est au revoir cette grande maison-là ?

Cerise : Et (inaudible) elle va se faire réparer.

Chercheuse : Et après elle est réparée. Bah dis donc hein y en a des histoires. Bravo ! (Rires) Vas-y, pousse le magnétophone pour que tu puisses la réparer la maison.

Cerise : C'est elle, elle va s venger.

Chercheuse : Elle va se venger ! On a des histoires pas possibles ! Vas-y. Et elle va se venger sur qui alors ?

Cerise : Bah sur la maison qui a détruit la maison.

Chercheuse : Eh bah ouais, forcément hein. C'est qui cette maison... c'est, c'est quoi cette maison qui avait... ?

Cerise : Alors du coup celle-là... le feu...

Enfant 2 : C'est bon il s'est déplacé !

Intervenante 2 : C'est une véritable bataille de maisons.

Chercheuse : Bon et alors, à la fin ça se termine comment ? C'est pas terminé ?

Cerise : Toutes les maisons sont détruites.

Chercheuse : Toutes les maisons sont détruites. Hou là là. Hou là là. Ah là là là là. Toutes les maisons ont été ravagées. C'est ça ?

Cerise : Ouais.

Chercheuse : Dans ces histoires de vengeance.

Enfant 2 : Toi là, toi là, toi là, toi là, toi là, toi là...

Cerise : Ensuite ils vont prendre le train, pour partir.

Chercheuse : Et quand ils ont pris le train, c'est la fin.

Cerise : Voilà.

Chercheuse : C'est ça, c'est la fin de ton histoire. » (entretien collectif, terrain 1)

### *Une position d'entre deux entre ici et là-bas*

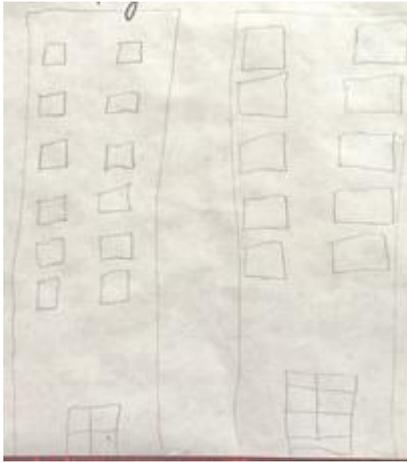
Le temps de carte collective sur le terrain 1 a donné lieu à une discussion entre les deux adolescents les plus grands sur leur vie en entre-deux construites entre leur famille à Paris et le lieu d'accueil à la campagne, avec le sentiment de n'être chez soi ni d'un côté ni de l'autre, et l'envie ambivalente de partir et de rester. Riley et Leïla ont le sentiment que leur famille et leur famille d'accueil appartiennent à deux univers complètement différents, comme deux pays différents, ce qui implique pour eux un changement important mais aussi un travail sur cette hétérogénéité :

« Riley : Bah... ça fait un changement quoi c'est...

Leïla : C'est pas du tout la même façon de vivre hein.

Riley : Ah du tout.

Leïla : Façon de parler, la mentalité et tout c'est... Moi j'ai l'impression on est à dix milles heu... On n'est même pas dans le même pays heu ! » (Leïla, 18 ans, Riley, 16 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)



*Dessin 32, Riley, 15 ans, terrain 1*

Ces espaces aux personnes plurielles, aux odeurs différentes et aux normes divergentes sont difficiles à appréhender à tel point que Riley et Leïla ont besoin de recourir à des stéréotypes pour les comprendre, comme des stéréotypes sont mobilisés à leur égard :

« Leïla : Ouais. Bah oui. Y a que des paysans ici. Ah ça m'a choquée hein. Pour de vrai hein. Non, c'était bizarre. Et puis je détestais tout le monde. Les gens ils me saoulaient tous, j'avais l'impression que c'était tous des cas soc. Mais en plus je jugeais trop les gens ! Genre je les jugeais tous : comment ils s'habillaient, comment ils regardaient, comment ils se coiffaient... même leur odeur, j'disais non même l'odeur y change ici ? 'Fin chais pas ils ont une odeur différente des gens de Paris. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)

« Leïla : Mais oui ! Moi quand je suis arrivée dans... dans la ville où j... là où... à M., moi j'habite à M., déjà tout le monde nous a repérées avec ma sœur, on était les parisiennes. Dans le collège, tout le monde nous appelait les parisiennes dans le collège et on parlait, on parlait vite, on avait un... je savais même pas que les parisiens ils avaient un accent. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, terrain 1, phase 2)

Pour Leïla, Paris est associé à une dimension affective, mais aussi aux tentations, à la crainte d'être livré à soi-même, au fait d'être exposés à des situations « hardcore » que ceux de la campagne ne peuvent voir qu'à la télévision. Le lieu d'accueil à la campagne est associé à la chance de se construire, d'être protégé du quartier et des « racailles », d'être mis au travail et d'être plus facilement surveillé par le réseau d'interconnaissance :

« Leïla : Quand j'vois les jeunes heu qui étaient avec moi à l'é... au collège... Parce que du coup j'ai vécu, j'ai fait le collège heu dans les deux, à Paris et ici. Comme je voyais les jeunes qui étaient au collège à Paris et les jeunes qui étaient au collège ici, c'est pas pareil. Quand tu sortais du collège à Paris, ils, ça partait dans tous les sens. Tous les jeunes, y en avait qui allaient au quartier, ils faisaient n'importe quoi, ils se faisaient influencer par les grands, nanani nanana... et quand moi j'allais au collège à M., c'était pas pareil, c'était, ils faisaient du vélo heu... ils faisaient une heure de parking ! C'était ça tu vois, c'était pas du tout le même délire... » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

C'est aussi le lieu d'une plus grande liberté mais aussi une liberté où on s'ennuie quand on grandit :

« Leïla : Que moi j'ai pu faire ce que j'voulais. Me maquiller, m'habiller comme je voulais, traîner où j'voulais... sortir quand j'voulais. J'peux sortir le soir à M. il s'passera rien hein. Toute la nuit même. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

C'est aussi un lieu où il est possible d'être exposé à l'exclusion car tout le monde se connaît dans un entre-soi :

« Leïla : Ouais. C'est pas pareil. Là-bas ils ont des liens, ils ont des cousins, des cousines, des tantes, des oncles, des frères, des sœurs, des, des gens avec qui ils ont grandi et tout, donc finalement même s'ils grandissent, pour eux c'est normal, genre ils s'ennuient pas. Que nous quand on... est ici, 'fin, on a pas tout ça nous. Du coup oui, on s'enn... on s'ennuie, oui. Parce qu'on n'a rien, on n'a rien... on n'a pas de lien, on n'a pas... » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

Pour le jeune garçon également, sa famille d'accueil et sa famille représente deux univers complètement différents. Il a l'impression que sa mère est très attentive à ses devoirs et que ce n'est pas le cas dans sa famille d'accueil. Il est très en colère contre sa famille d'accueil avec laquelle les relations sont tendues. Ses relations ne sont pas meilleures avec les enfants de la famille d'accueil qu'il trouve irrespectueux à l'égard de leurs parents. Il fait également une distinction entre son comportement au sein de sa famille (où il parle bien à sa mère) et son comportement au sein de sa famille d'accueil où il les insulte. Comme pour Leïla, on remarque que chacun de ces adolescents notent eux-mêmes une modification de leur comportement, chez eux ou en famille d'accueil. Cette remarque mériterait un approfondissement dans la mesure où ce contraste, dont ils ont conscience (peut-être davantage que des enfants plus jeunes), signifient peut-être un mode de résistance, sous forme de passage à l'acte en situation, et qui, dans un moment offert à la réflexivité, serait dicible. Ce contraste peut être le signe d'un dédoublement lié à des espaces différents traversés. A l'intérieur de ces espaces, Riley comme Leïla évoquent le sentiment d'être décalés et en même temps, plus singuliers, ils sont une source d'inspiration pour leurs camarades qui les copient à présent.

### *Jouer des multiples facettes de son identité*

Sur le terrain 2, la chercheuse questionne deux adolescents sur les villes où vivent leurs familles, dont ils ont très peu parlé. Les garçons vont d'abord désigner un autre enfant, absent et dire de lui, initiant une nouvelle forme de blague, qu'il vit à Marseille :

« Chercheuse universitaire : Ah ben c'est bien. Donc toi à Y. et toi à Z., c'est ça ?

Gilles : Gilles , Marseille

Jilal : Ah ouais, mais il ne va pas beaucoup chez lui dans sa vie » (entretien collectif, terrain 2)

Cet évitement à répondre sera suivi d'un échange, qui quitte petit à petit le mode humoristique pour être de plus en plus tendu entre les deux garçons :

« Chercheuse universitaire : (Bruits de crayons et silence) Et chez toi, c'est à Y., c'est ça ?

Jilal : Non

Gilles : C'est un Z [nom de la ville]

Jilal : Non !

Gilles : Ouais Z (Bruits de crayons)

Jilal : Moi c'est à Paris

Gilles : Ouais il habite à Paris. C'est pour ça qu'y n'va pas à...

Chercheuse universitaire : Toi t'es à Paris ?[...] (Bruits de crayons) A quel endroit ? C'est super la façon dont tu as fait là

Jilal : Ouais, rue de la paix

Chercheuse universitaire : Rue de la paix à Paris. Comme au Monopoly ?

(Rire)

Jilal : J'habite à Y. (Rire) » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

S'imaginer à Paris, la capitale, ou se déclarer dans la même ville que le copain, c'est tenter d'échapper à la mauvaise réputation qui est attribuée à sa ville, ou à certains de ces quartiers. Cette réputation est une des façons d'insulter un enfant, en insinuant qu'il est lui-même concerné et entaché par les déviances attribuées à son territoire d'appartenance. On voit d'ailleurs que l'enfant concerné lutte pour maintenir une bonne image de sa ville (il rappelle son passé florissant, et son interlocuteur acquiesce) et pour se dégager d'une assimilation à la figure du dealer. Dans cet échange, où les garçons se provoquent, le plus jeune reprend le pouvoir sur le plus âgé<sup>128</sup>.

« Chercheuse universitaire : Et donc euh, donc est-ce qu'on dessine aussi Y. et Z. ?

Gilles : Euh ! Non ! (Rire)

Chercheuse universitaire : Non ! (Rire et bruit de la porte)

Gilles : Quartier de la mort (Avec une voix humoristique)

Chercheuse universitaire : Hum, hum ! (En riant)

Gilles : Et, et ils devraient faire un Monopoly de Y.

Chercheuse universitaire : Ah mais oui ! Bey pourquoi pas, ça existe hein des Monopoly locaux

Gilles : Ah bon ?

Chercheuse universitaire : Hum !

Jilal : Il n'y aura pas la rue de la Sarre

Chercheuse universitaire : Hum !

Gilles : Ben avant Y. c'était la ville la plus riche

Jilal : La plus riche de France

Chercheuse universitaire : Ben ouais

Jilal : Maintenant c'est la ville la plus dealeuse. » (Gilles, 14 ans et Jilal, 11 ans, entretien collectif, terrain 2, phase 1)

Mais au-delà, on peut rapprocher cet épisode d'un autre, qui indique qu'en situation de suppléance, d'autres critères apparaissent comme structurants. Les revenus économiques de la famille sont mentionnés, avec les exemples de Léo, qui paraît plus gâté que d'autres avec sa console, son téléphone, son vélo. Mais la situation familiale elle-même et en particulier, la présence ou non de parents, et leur statut, participent à l'étalonnage. Jilal signale en creux le statut d'orphelin de Gilles, qui finit par lui imposer le rôle d'étranger lui-même potentiellement déviant. Comme si un combat entre les deux garçons avait lieu, très feutré au début, révélant petit à petit les faiblesses de chacun de leur statut, peut-être pas tant pour vaincre l'autre, mais pour s'assurer que parmi leur panel d'identités, certaines demeurent suffisamment dignes aux yeux d'autrui. Fragilisés dans leur identité, craignant de se situer dans les marges sociales, les enfants se mesurent et comparent différents éléments de leurs statuts, et s'efforcent de faire face. Entre eux, ils jouent des alliances ou pas, et pour eux, ils trouvent des points d'appui ou pas. Ils ont, lors de cet entretien, peu évoqué les adultes qui viendraient en soutien : dans ce moment de joute, focalisée sur leur combat entre héros, ils ont laissé dans l'ombre les figures tutélaires, qu'elles soient familiales ou supplétives. Mais Gilles, en argument final, fait taire son adversaire en se référant à la religion catholique, alors que Jilal est de famille magrébine et probablement de religion musulmane. Il le renvoie à une identité d'étranger, et fait allusion à une dangerosité supposée. Le racisme sous-jacent montre que des discriminations structurent les relations entre enfants, en plus de l'âge et du sexe.

Si les stratégies des enfants et des adolescents sont différentes pour articuler les espaces, elles le sont également pour articuler les temps.

### 3.2.2 Ancrages et articulation des temps

Les temps d'échange ont été l'occasion d'aborder les événements marquants pour les enquêtés. Isabelle (11 ans) évoque comme événements marquants dans sa vie, sa propre naissance et les attentats de Paris. Pour une des chercheuses pair, un événement marquant a été constitué par son changement de famille d'accueil :

« Et j'ai changé de famille d'accueil et euh je suis allée dans une famille d'accueil ici et ça c'était le moment le plus triste. J'étais hyper triste de quitter ma famille d'accueil. » (Chercheuse pair)

Les entretiens permettent également d'appréhender comme les enfants et les adolescents articulent le présent, le passé et l'avenir. Pour conjurer l'attente du présent, certains semblent se projeter dans un avenir radieux, d'autres dans un retour dans le passé.

#### Se projeter dans un avenir radieux

Léni (9 ans) semble en attente en Maison d'enfants, où il est arrivé 5 ans auparavant. Il insiste sur l'importance de sa famille, à laquelle il est très attaché :

« Chercheur pair : Et les personnes qui sont importantes pour toi ?  
Léni : Ba ouais j'ai ma famille. C'est tout. Mes copains aussi. Ba c'est tout hein.  
Chercheur pair : Ta famille, c'est à dire, tes frères et sœurs, tes parents ?  
Léni : Ba ma famille » (Léni, 9 ans, entretien individuel, terrain 2)

Il la présente comme son ancrage central, avec une passion transversale : le foot. On peut penser que cette passion l'aide à avoir une identité à présenter lui permettant de traverser

l'épreuve de la séparation. Il l'exerce autant en Maison d'enfants, que dans sa famille. C'est aussi probablement son refuge :

« Chercheur pair : Hum. D'accord et euh qu'est ce qui te rend joyeux ou au contraire en colère aussi ?  
Léni : Ba jouer au foot et à la console.  
Chercheur pair : Ça ça te rend heureux de jouer au foot et à la console ?  
Léni : Ouais » (Léni, 9 ans, entretien individuel, terrain 2)

Cette identité actuelle lui permet aussi de se projeter, de lier le présent à l'avenir qu'il souhaite. Ce faisant, il se donne une prise sur sa propre vie, même si cela passe par un rêve :

« Chercheur pair : Et euh, pour l'avenir en fait qu'est-ce que tu aimerais, qu'est-ce que tu aimerais faire ?  
Est-ce que tu arrives à te projeter ?  
Léni : Ba footballeur  
Chercheur pair : Footballeur ? Hum. C'est bien (rires). T'es fort au foot ?  
Léni : Ouais ça va » (Léni, 9 ans, entretien individuel, terrain 2)

### Retourner vers le passé

Pourtant, la vie peut paraître très stable à certains enfants. Chloé (7 ans), vivant à la Maison d'enfants, le traduit ainsi :

« Chercheuse universitaire : Est-ce que dans ta vie il y a des choses qui ont beaucoup changé ?  
Chloé : Non, pas du tout  
Chercheuse universitaire : C'est toujours la même vie depuis le début ?  
Chloé : Oui. » (Chloé, 7 ans, entretien individuel)

Or, ce qui peut relever de la stabilité semble ici relier à une attente sans limite annoncée, celle d'un retour très hypothétique chez la mère. Cette attente aplanirait le temps de toute autre aspérité :

« Chercheuse universitaire : Très bien. Ta vie n'a pas changé.  
Chloé : Non, elle n'a pas changé.  
Chercheuse universitaire : D'accord, qu'est-ce que tu préfères dans ta vie comme moment ?  
Chloé : Euh, être chez moi. (Rire)  
Chercheuse universitaire : Être chez toi c'est être à, (silence) à Z [ville de la mère] ?  
Chloé : Euh, être à Z., ouais. » (Chloé, 7 ans, entretien individuel)

*Le score d'attachement obtenu par Chloé concernant son père à travers le questionnaire d'attachement est en effet plutôt moyen (22/40) alors que celui concernant sa mère est élevé (31/40). Le sentiment de solitude se retrouve aussi dans le questionnaire d'attachement puisque la seule personne qu'elle évoque en tant que personne importante pour elle est son frère Enzo. Elle sera cependant en incapacité de répondre aux différentes questions le concernant. Chloé ne rencontre aucune difficulté particulière au regard des résultats obtenus au Dominique Interactif.*

Leïla construit également son récit à partir d'ancrages premiers sans cesse redéfinis : sa mère et son quartier... Elle se raccroche à un ancrage premier : son foyer, son quartier du 93, sa mère décédée et à jamais perdue. Elle se construit avec l'idée que « sa vraie vie » est là-bas, comme ses appartenances et s'oppose à son placement :

« Leïla : Mon quartier c'est le 93, je suis née dans le 93 je retournerais dans le 93 et finalement quand je suis retournée dans le 93 bah c'était plus chez moi. Le parc où j'ai grandi il y était plus, les gens avec lesquels j'avais grandi bah ils ont grandi aussi donc ils étaient plus aux endroits où je les ai rencontrés quand j'étais petite. Et toute ma vie, j'ai rejeté R., j'ai rejeté là où j'étais quand j'étais dans mon foyer

parce que je disais : chez moi c'est le 93, je retournerais dans le 93, donc finalement je me suis pas construite ici, et je me suis pas construite là-bas non plus donc je sais même plus où est chez moi, où j'ai envie de vivre. Et on en vient à être perdu. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

... mais aussi son premier éducateur et son premier foyer, fondé par une personnalité, comme si les supports ne pouvaient que se situer dans le passé, un passé construit sous la forme d'un paradis à jamais perdu. C'est à partir de ce paradis perdu qu'elle évalue toutes les autres formes d'aides apportées par la suite :

« Leïla : On avait une vie de dingue parce que, F (le fondateur) il nous mettait bien hein ! On avait des grosses voitures, des 4x4, on vivait dans des grandes maisons c'était des longères, on allait au concert qu'on voulait, Disneyland tous les ans, on allait dans les parcs d'attractions qu'on voulait, on était bien ! On était bien, on était bien !!! [...] Mais euh la façon, la, la fille que je suis aujourd'hui, la façon qu'j'ai de réussir à réfléchir, de m'battre, de ceci de cela, d'essayer d'comprendre les choses, c'est pas la fondation qui m'l'a appris, à la fondation moi j'ai rien appris, c'est le foyer où j'ai été, c'est les éducateurs qui débutaient, c'était un échange, ils m'ont appris, je leur ai appris, on a appris ensemble ! Et c'est ça pour moi un vrai placement, un vrai bon placement c'était c'que j'ai vécu grâce à F. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

Elle souligne toutefois que tout en continuant à être attachée à son quartier, elle a appris à aimer son lieu de placement :

« Leïla : Mais on continue d'aimer parce que malgré le tout je l'aime de tout mon cœur le quartier où j'ai grandi. Quand j'y suis retournée j'étais trop contente, je l'aimais. Mais finalement j'aime aussi ici parce que j'ai grandi ici, parce que je connais tout le monde, donc ouais. En fait on est perdu, on nous a déraciné, on nous a mis à un endroit et en fait on n'a pas voulu s'imprégner et donc on sait plus où on est, voilà. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

Une chercheuse pair essaye de comprendre et d'analyser les sentiments ambivalents de Leïla.

Leïla navigue entre un lieu qu'elle considère comme lieu d'appartenance (un département d'Ile de France) et qu'elle fantasmera toute son enfance et son lieu d'accueil à la campagne synonyme du non-choix. Elle admet ne pas avoir réussi à faire sien cet endroit d'accueil et avoir réalisé, en entrant dans l'âge adulte, que son lieu fantasmé n'était plus non plus son lieu d'appartenance car sa famille n'y vivait plus, les figures du quartier avaient changé et la vie avait suivi son cours sans qu'elle n'en fasse partie. Leïla oscille entre un sentiment de déracinement et la difficulté à savoir si son lieu d'appartenance est le lieu de ses racines. Cette ambivalence lui donne un sentiment de perte de repères. Ce sentiment est largement partagé par plusieurs chercheurs pairs. En effet, le passage d'un milieu urbain à un milieu rural sont vécus comme des épreuves lourdes et difficile à appréhender. Face à l'incompréhension du lieu d'accueil et des gens qui les environnent, Leïla et Rony choisissent de porter haut et fort leur appartenance à un milieu urbain, à une culture autre que celle qu'on leur a imposé. Cette "acculturation" est vécue comme traumatique à l'âge adulte car il faut faire sien une double culture et accepter que le lieu "prison" soit le lieu de la construction et *in fine* un second lieu d'appartenance.

Leïla s'est construite avec l'idée d'un lieu refuge originel figé. Complètement tourné sur un ancrage premier perdu, elle ne voit plus son avenir :

« Chercheur pair : Et comment tu vois ton passé ?

Leïla : Compliqué, très compliqué. Et euh, comment on pourrait dire. Compliqué.

Chercheur pair : Et comment tu vois ton avenir ?

Leïla : Je ne le vois pas, je le vois plus en fait. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

En même temps, cet ancrage premier, elle ne peut plus le réactiver, car tout à changer là-bas depuis son départ, dans ce lieu où elle est en quelques sortes morte, où elle n'a plus d'existence :

« Leïla : Mais oui quand j'y suis retournée j'ai croisé un monsieur que ma mère fréquentait souvent et bah je suis restée bloquée : "qu'est ce que tu fais ? Tu parles, tu parles pas ? " Bah tu traces ta route, tu baisses les yeux. Donc du coup j'ai tracé ma route, j'ai baissé les yeux. Et mon éducatrice elle m'a dit : "bah parle lui ! Peut être qu'il se souvient de ta maman et tout !" mais j'ai pas osé parce que, parce que je pouvais pas. Ouais non, pour moi j'suis morte en fait là-bas, j'existe plus donc c'est compliqué. Et puis j'avais peur qu'il ne se souvienne pas et qu'il dise "ah non, pardon vous êtes qui ?" donc c'était compliqué. Enfin, j' préfère laisser comme un rêve quoi, que toute l'histoire elle reste... pas que ça prenne dans ma vie de maintenant. Que toute l'histoire elle reste là-bas. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

Elle ne souhaite pas interférer dans cette réalité pour la garder intacte dans ses souvenirs, pour la conserver comme un rêve. Comme dans une réalité parallèle et virtuelle, elle préfère faire comme si sa vie avait continué dans cet espace, comme si sa mère continuait de vivre dans cette maison :

« Leïla : Voilà je préfère me dire... Par exemple, quand j'ai vu mon bâtiment et qu'il y avait la fenêtre de ma chambre, je préférerais me dire que peut être ma mère elle était encore là haut, qu'elle était pas, elle est plus. En fait que c'est pas quelqu'un d'autre qui habite dans son appartement, que c'est toujours ma mère. Je préfère que ça reste comme ça. » (Leïla, 18 ans, entretien collectif)

Ainsi, le retour aux « origines » peut exposer les individus à une forme « d'anachronisme identitaire », chez des personnes à la recherche d'un espace à jamais perdu, comme a pu l'analyser E. Ramos<sup>129</sup> :

« Les changements effectifs des espaces [...], les changements qui touchent à la composition du groupe familial et aussi au voisinage (déménagements, décès) font naître un goût amer d'un espace "perdu" parce que l'on ne le reconnaît plus et que soi-même, on s'est "déplacé." [...] Et dans la logique "de la racine", la vraie vie apparaît toujours différée. [...] Construire à distance, sans la vie quotidienne, un lieu de retour, c'est vivre dans un décalage permanent dans la mesure où l'endroit est dépositaire de projets de futur qui s'inscrivent dans cet endroit, tel qu'il est au moment de la formulation du projet. »

Il n'y a pas de retour possible car cela supposerait de revenir à un point de départ, qui a lui-même évolué, alors que l'on s'est soi-même déplacé.

### 3.2.3 Les lieux et les liens, continuité et changements

On le voit dans ces entretiens, un enjeu important au gré des espaces traversés et du temps parcouru porte sur la possibilité de conserver les liens ou d'inscrire des continuités à l'intérieur de changements.

#### Conserver les liens

Pour certains enfants, leur accueil s'inscrit dans la durée au sein d'un même lieu. Mais comme

---

<sup>129</sup> E. Ramos, 2006, *op. cit.*, p. 82 *sqq.* et p. 87.

nous l'avions montré dans la précédente recherche, un accueil qui s'inscrit dans la durée ne veut pas pour autant dire une absence de changements.

Sur le terrain 1, Jonathan est depuis 10 ans chez sa tata qu'il connaît depuis qu'il a dix-neuf mois. Mais dans un entretien collectif, Jonathan qui a vécu toute sa vie chez la même assistante familiale met néanmoins en scène des déménagements d'une maison à l'autre faute de places pour les enfants. Il invente un jeu de rôle où les places changent en permanence : le tonton devient la tata, la tata se transforme en l'enfant, l'enfant en éducateur, ... Ainsi, malgré la stabilité de son placement, il peut être affecté par l'arrivée et le départ d'autres enfants dans sa famille d'accueil dont il ne connaît pas bien les raisons ni les temporalités :

« Chercheur pair : y a qui d'autre chez ta tata ?

Jonathan : euh... avant y avait quelqu'un qui s'appelait euh... Léonard là.

Enfant 2 : ah ben il est encore là ?

Chercheur pair : Léon ?

Jonathan : non, mais là et... après j'crois qu'il est parti euh... à Paris euh... avec, dans un appartement je crois, pour apprendre à faire un métier, j'crois ?

Chercheuse pair : ha il est plus grand ?

Jonathan : il a dix huit, il a dix-sept ans... et bientôt il va avoir dix-huit ans.

Chercheuse universitaire : et tu t'entendais bien avoir lui ? Il t'embêtait pas trop ?

Jonathan : ben... un p'tit peu, si quand même !

Chercheur pair : Aymeric, tu l'as connu ou pas ?

Jonathan : ah oui j'le connais, j'l'ai d'jà vu, à c'qui paraît, il est parti, il est parti chez quelqu'un d'autre.

Chercheur pair : ouais il est parti euh...

Enfant 3 : ben chez une autre famille d'accueil, il pourra... voir d'aut'... fin' ch'sais pas.

Bruit d'enfants... » (entretien collectif, terrain 1).

Sur le terrain 2, Chloé (7ans) connaît également un placement stable. Toutefois, les camarades auxquelles elle s'est liée partiront avec elle. Son réseau relationnel est affecté par les entrées et sorties des autres enfants, alors même que son placement reste stable. Devant les chercheurs, Camélia évoque la possibilité de « venir faire un coucou ». Mais Chloé et Camélia prennent l'exemple d'une fille déjà partie, mais qui finalement, n'est pas encore revenue donner de ses nouvelles, ce que les deux filles mettent sur le compte d'une caractéristique (qui ne les concernent pas) : une orientation spécialisée. Ainsi comme l'avait montré E. Goffman<sup>130</sup> à propos des institutions totales, comme les orphelinats ou les hôpitaux psychiatriques, les camarades auxquels l'enfant s'est plus ou moins identifié « seront affectés par des déplacements identiques, mais dans des directions différentes, et à des rythmes différents, ce qui, par une sorte de choc en retour, donne à l'individu un sentiment de changement social, même s'il n'en fait pas lui-même l'expérience directe<sup>131</sup> ».

### Changer les liens

D'autres enquêtés sur les deux terrains sont amenés à connaître plusieurs formes de déplacements d'un point de vue synchronique et diachronique. Leur cartographie des lieux fait écho à une cartographie des liens en mouvement. Ainsi, sont évoqués des changements de lieux antérieurs à leur accueil en protection notamment dans les parcours migratoires. Elias (14 ans) de père marocain et qui a vécu les premières années de sa vie à D. évoquent brièvement des souvenirs liés à sa vie en Espagne : « ... y'a quelques semaines d'Espagne,

---

<sup>130</sup> E. Goffman, 2013, *op. cit.*

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 219.

mais c'était des flashes, des photos. Heu... et heu... ». Ces souvenirs sont très diffus, ils émergent sous la forme de flash ou d'évènements racontés au détour de photos.

Comme changements et ruptures significatives dans son parcours, Leïla (18 ans) évoque le décès de sa mère et la disparition de son père ainsi que la fermeture du premier lieu d'accueil auquel elle était très attachée :

« Leïla : Et puis en fait quelque mois après le décès de ma Maman j'ai appris que le lieu de vie où je vivais, il allait fermer. Et comme ma mère elle était décédée et que j'avais pas de papa, moi je m'étais un peu raccrochée un peu à ce lieu de vie en me disant bah c'est pas grave, ils sont toujours là, j'ai toujours une maison, enfin c'est pas grave. Et puis au final ça a fermé et du coup je me suis retrouvée toute seule. Et je suis arrivée ici, je connaissais pas la région, je connaissais rien, j'avais pas rencontré la famille d'accueil. Donc ça ça a été, on m'a enfoncée en fait. J'étais déjà bas et on m'a enfoncée. » (Leïla, 18 ans, entretien individuel)

Pour Léni (9 ans) un changement significatif a été constitué par son départ de chez ses parents et son arrivée dans l'accueil d'autant plus qu'il en comprend mal les raisons. Quand on lui demande ce qui aurait pu l'aider dans ce changement, il répond de manière fataliste « rien » :

« Chercheur pair : Qu'est ce qui a été difficile ?  
Léni : Euh bah quand je suis arrivé quoi. De quitter mes parents. C'était dur  
Chercheur pair : Et tu t'es adapté ?  
Léni : Ba ouais ! J'étais bien obligé  
Chercheur pair : Hum. D'accord. Et euh, à ton avis qu'est ce qui aurait pu t'aider par rapport à ces changements ?  
Léni : Ba rien  
Chercheur pair : Rien  
Léni : Euh y'a un éducateur, y'a l'éducateur de mon frère. Il demande pourquoi on est là mais il répond pas  
Chercheur pair : Ah. Donc, quand tu veux savoir en fait pourquoi t'es à la maison d'enfants, personne ne peut te répondre correctement ?  
Léni : bah euh y'a Maman elle nous dit que c'est parce qu'on les écoute trop amis après je sais pas. Et même l'éducateur (mot inaudible) et en réunion j'avais demandé pourquoi on était là. Il m'a pas répondu.  
Chercheur pair : D'accord. Hum. Et euh, est ce que t'as des idées de choses qui pourraient justement, enfin qui faudrait changer justement ?  
Léni : Oui. Être chez moi plus souvent. » (Léni, 9 ans, entretien individuel, terrain 2)

Les questions concernant le motif du placement sont particulièrement sensibles, à la fois comme question que les enfants se posent indéfiniment et qu'ils réitèrent à plusieurs reprises et à différents moments de leur placement, comme question à laquelle l'institution n'a pas ou ne peut pas donner toutes les réponses, et comme question à laquelle les réponses ne sont peut être pas entendues par les enfants Cette thématique était apparue dans les entretiens menés par les pairs lors de la première recherche. Elle a donné lieu à de nombreux échanges entre eux, et est exprimée par l'un des personnages de la pièce de théâtre<sup>132</sup>. Nous la retrouvons ici, presque mot pour mot, dans les propos de Léni (9 ans). Confié depuis l'âge de 4 ans, avec un de ces frères de 13 ans, auquel il est très attaché (c'est la troisième figure d'attachement qu'il a indiqué dans le test), il dit ne pas recevoir de réponse à leur même question : quel motif au placement ? Sans penser que jamais ce motif ne leur aurait été indiqué, on peut néanmoins se demander qui, à quel moment et dans quelles circonstances, cette information leur aurait été donnée. On peut aussi se demander si elle a été réitérée à chaque demande de l'enfant (en

---

<sup>132</sup> « *J'ai pas le temps, j'suis pas comme eux* », V. Dimicoli, 2015.

grandissant, la question et la réponse attendue varie). De plus, le placement se prolongeant, d'autres motifs peuvent apparaître ou être énoncés, alors qu'il n'y avait pas lieu ou n'étaient pas possible de les énoncer avant.

Aux changements dans les milieux familiaux, font écho des changements dans les milieux supplétifs. Certains enfants font état d'une valse permanente de professionnels autour d'eux au gré des changements de poste, des départs en retraite, des arrêts maladie, des décès :

« Isabelle : ben, des fois j'vois Karine, mais des fois y a quelqu'un d'autre qui remplaçait celle qui est morte...  
Chercheuse universitaire : Y a une éducatrice qui est morte, c'est ça que tu dis ?  
Isabelle : Oui !  
Chercheuse universitaire : Ah bon.  
Enfant 3 : Oui elle décédait.  
Isabelle : elle est décédée, j'sais pas pourquoi, mais...  
Enfant 3 : elle a eu une maladie, j'sais pas...  
Chercheuse universitaire : quelqu'un qui s'occupait de vous souvent ?  
Isabelle : ouais, bah j'crois c'était un truc plus grave, 'fin un truc qui est pas bien.  
Chercheuse universitaire : Elle s'est mise en danger, tu veux dire ?  
Isabelle : Ouais, un truc comme ça. » (entretien collectif, terrain 1)

Des enfants présupposent que le contrat de travail de tout juge est de deux ans car ils ne les revoient pas d'une fois sur l'autre :

« Enfant 3 : bah oui, j'vois l'juge pour qu'on parle un peu...  
Chercheur pair : Il est sympa ?  
Enfant 3 : Oui... bah ça change tous les 2 ans alors euh... là c'est une fille, avant c'était un garçon, une fille... » (entretien collectif, terrain 1)

Deux filles évoquent les visites médiatisées et la multiplicité des professionnels qui se succèdent pour suivre ces moments de rencontres parents et enfants. Par contre, il n'y a qu'une infirmière, bien identifiée, avec des rendez-vous précis et réguliers pour les enfants qui en parlent :

« Mylène : Oui. Samedi-là, je vais le voir [son père] et dimanche je vois euh... Anita  
Chercheur pair : C'est qui Anita ?  
Mylène : Anita c'est Accueil Famille  
Chercheuse universitaire : Alors pour Accueil Famille, c'est l'éducatrice c'est ça ? C'est une autre personne ?  
Aïda : C'est une adulte mais elle, derrière Accueil Majeurs, ben y a Accueil Famille  
Chercheuse universitaire : Ouais, enfin c'est le... c'est pour l'aider à suivre la famille. C'est le service de médiation... le service de visite médiatisée...  
Chercheuse universitaire : médiatisé, c'est ça ?  
Fille 2 : Oui du coup, quand elles font des visites... à chaque fois soit y a Christine, soit y a Anita, soit Farida.  
Mylène : Aziz... y a une autre... S...  
Fille 2 : Blandine ?  
Mylène : Non ! Ouais ! Y a Blandine et...  
Fille 2 : y a une autre nouvelle... y'en a encore une autre ! Y avait Stéphanie...  
Mylène : Stéphanie non !  
Fille 2 : et si, avant elle faisait l'Accueil Famille  
Mylène : oui, avant !  
(Le chercheur pair rit) » (entretien collectif, terrain 2)

Certains enfants égrènent comme une litanie sans affect la succession des types d'accueil qu'ils ont connu, avec ici pour Aïda un aller-retour entre la famille d'accueil et le foyer où « l'a rapportée » sa famille d'accueil, comme un article usager dont on ne veut plus. La seule chose qui l'a aidée, c'est que cela soit la référente de son frère qui l'ait emmenée en foyer et non sa famille d'accueil :

« Aïda : Famille d'accueil, famille d'accueil...  
Chercheur pair : Famille d'accueil, famille d'accueil...  
Aïda : Foyer.  
Chercheur pair : D'accord. Et heu... heu... Donc heu oui t'as changé heu... t'as changé quatre, 'fin trois fois de structure heu... heu bon heu, ça fait deux foyers de famille d'accueil et, à chaque changement en fait heu comment ça s'est passé pour toi ? Est-ce que ça a été difficile heu... ?  
Aïda : Non. Non c'était pas difficile.  
Chercheur pair : (Acquiesce) Hum. Ya quelque chose qui t'a aidée particulièrement pour que ce soit pas difficile ?  
Aïda : Hum... non.  
Chercheur pair : Non ?  
Aïda : Bah que ma famille d'accueil ou ils viennent pas me rapporter ici, ça ça m'a aidée.  
Chercheur pair : Que ce soit la famille d'accueil qui heu... elle-même t'ait accompagnée jusqu'à la maison d'enfants ?  
Aïda : Nan, nan.  
Chercheur pair : Non.  
Aïda : Que ce soit heu ma ré... ma référente sociale qui m'ait accompagnée ici. » (Aïda, 12 ans)

Aïda ne semble pas se laisser affecter par ces changements, mais elle évoque une plus grande difficulté à passer d'un établissement scolaire à l'autre, au gré de ces changements de lieux d'accueil. La présence de sa sœur l'a aidée dans ces changements :

« Chercheur pair : Ouais. D'accord. Et heu... Et heu t'as, t'as changé heu, 'fin, à part le passage de la primaire au collège, est-ce que t'as changé de, d'école heu selon heu tes changements de placement ? Ouais ?  
Aïda : Ouais.  
Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Ça fait combien de fois à peu près ? Beaucoup ?  
Aïda : Ouais, beaucoup.  
Chercheur pair : Hum. Trop, ou pas assez ? ou (rires) ou normal ou...  
Aïda : Trop. Trop j'aurais dit. Parce que j'arrivais pas à prendre mes repères.  
Chercheur pair : T'aurais voulu...  
Aïda : Ouais.  
Chercheur pair : Ouais, quoi ?  
Aïda : Que y ait ma sœur avec moi.  
Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Vous êtes pas dans la même école ?  
Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. » (Aïda, 12 ans)

*Si Aïda présente des scores d'attachement qui apparaissent 'secure' à l'égard de son père (24/40) et de sa mère (29/40), ces derniers restent cependant moyens. Même si elle indique pouvoir faire confiance à sa mère, pouvoir compter sur elle pour l'aider et s'orienter vers elle lorsqu'elle a du chagrin ou lui dire ce qu'elle pense ou ressent, elle précise ne pas avoir le sentiment d'être comprise, avoir peur qu'elle ne soit pas présente en cas de besoin, souhaiter qu'elle l'aide davantage dans ses difficultés et vouloir être plus proche d'elle. Concernant son père, elle pense en revanche passer suffisamment de temps avec lui, ne pas aimer lui dire ce qu'elle pense ou ressent, ne pas craindre qu'il ne soit pas là en cas de besoin, mais avoir néanmoins le sentiment d'être comprise et écoutée. Elle indique également lui faire confiance et pouvoir compter sur lui en cas de difficultés, mais vouloir aussi être plus proche de lui et souhaiter qu'il l'aide davantage lorsqu'elle est confrontée à des difficultés. Le Dominique Interactif met en avant une tendance à l'anxiété généralisée (13/16) ainsi qu'une tendance à l'inattention, hyperactivité et*

*impulsivité (15/18). Il détecte également la présence éventuelle de tendance à la dépression (12/19) et une tendance à l'opposition (5/9). Elle indique également ne pas aimer être à la maison, ne pas être bien à la maison, ne pas demander d'aide, mais être bien à l'école et avec ses amis.*

Isabelle semble également elle aussi insensible au passage d'une famille d'accueil à une autre qu'elle dit toutes deux apprécier, comme Wendy au passage entre sa famille et son lieu d'accueil. Elle n'a pas le sentiment que ces deux séquences de son placement ont constitué un changement, tout lui semble « pareil ». Comme les animaux aquatiques auprès desquels, elle souhaiterait travailler plus tard, elle se glisse d'un environnement à l'autre sans sembler affecter:

« Chercheuse universitaire : D'accord. Et est-ce qu'y a d'autres gens qui comptent pour toi ?  
Isabelle : Hum... ma tata.  
Chercheuse universitaire : Oui. C'est la même depuis le début ? ou pas ?  
Isabelle : Heu... nan. Heu je l'ai... changée... quand j'avais cinq ans.  
Chercheuse universitaire : Et tu sais pourquoi ou heu ?  
Isabelle : Bah... Parce que heu... heu... elle avait heu mal au dos et elle devait un peu s'arrêter.  
Chercheuse universitaire : Ah. Et t'as gardé des contacts avec l'autre ?  
Isabelle : Heu nan.  
Chercheuse universitaire : Tu l'aimais bien l'autre ou ?  
Isabelle : Oui.  
Chercheuse universitaire : Et la nouvelle comment tu, comment ça va avec elle ?  
Isabelle : Bien !  
Chercheuse universitaire : Est-ce que tu peux me dire qu'est-ce qui a changé entre ces deux épisodes ?  
(Silence)  
Chercheuse universitaire : En quoi ça a changé ta vie ? ou pas ?  
Isabelle : Bah non ça a pas changé. Au début ça faisait un peu bizarre, mais après j'me suis habituée.  
Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. Qu'est-ce qui faisait bizarre au début ?  
Isabelle : Bah... c'est pas... Je la connaissais pas trop mais... c'était pas comme mon ancienne vu que j'savais pas trop comment... elle faisait et tout, mais maintenant j'ai l'habitude.  
Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. C'était à cinq ans que t'as changé, c'est ça ?  
Isabelle : Oui.  
Chercheuse universitaire : Tu te sentais mieux où entre les deux ?  
Isabelle : Oh c'était pareil. » (Isabelle, 11 ans, entretien individuel)

*Le Dominique interactif ne relève d'ailleurs aucune difficulté chez elle, mise à part une tendance phobique. Isabelle donne le sentiment d'être une enfant qui va bien, que rien ne peut atteindre. Toutefois, il convient de porter une attention spécifique à ces enfants qui donnent l'impression que tout va bien, ces derniers pouvant avoir, soit une capacité de résilience relativement élevée, soit une tendance à intérioriser des difficultés qui peuvent ressurgir au moment de l'adolescence ou à l'âge adulte.*

### *Une multiplication des petits changements.*

En situation de placement, même stabilisé, les enfants vivent de fréquents changements. Ils vont par exemple en famille relais. Cette solution pratique pour les familles d'accueil, est une modalité que certains, comme Isabelle, vivent sans anxiété apparente :

« Chercheuse universitaire : Et en relais c'est chez qui ?  
Isabelle : Madame S.  
Chercheuse universitaire : Tu la connais déjà ?  
Isabelle : Heu, de visage comme ça, oui.  
Chercheuse universitaire : T'es jamais allée chez elle ?  
Isabelle : Nan.  
Chercheuse universitaire : Et... ça te fait peur d'aller chez elle ou ça va ?

Isabelle : Heu non.

Chercheuse universitaire : Non ? Et... tu restes combien de temps en relais du coup ?

Isabelle : Un week-end.

Chercheuse universitaire : Un week-end ? Et après du coup comment tu vas à Annecy et à Lyon alors ?

Isabelle : Non c'est souvent pendant les vacances de Noël ou... parfois heu parce qu'il y a des anniversaires, on va les voir.

Chercheuse universitaire : D'accord. D'accord. Et tu connais les autres enfants... dans les relais là, dans le relais ?

Isabelle : Heu... comme ça non, mais j'connais heu... prénoms, visages... » (Isabelle, 11 ans, entretien individuel, terrain 1)

Elias, Rémi et Riley font également état des changements de famille d'accueil ou des mises en accueil relais pour des durées indéfinies au gré des départs à la retraite, des arrêts maladies, des changements d'agrément des assistantes familiales ou des incidents au sein des collectifs d'enfants ou avec les adultes, comme l'expliquent Elias et Rémi qui plaisantent sur l'idée que personne ne veut d'eux :

« Elias : Chais pas, moi ma famille d'accueil est en arrêt maladie là du coup je... je change de famille d'accueil, j'arrête pas.

Chercheuse universitaire : T'arrêtes pas de changer de famille d'accueil ?

Elias : Ouais, en ce moment, ouais.

Chercheuse universitaire : Et t'es allé où du coup ?

Rémi : (sur le ton de l'humour) Personne ne veut de toi...

Chercheuse universitaire : T'es allé dans quelle famille d'accueil ?

Rémi : Bah t'es pas en relais ?

Elias : Si, chuis en relais.

Chercheuse universitaire : Et pendant combien de temps du coup ?

Elias : Pendant combien de temps quoi ?

Chercheuse universitaire : Pendant combien de temps t'es en relais ?

Elias : On sait pas, c'est indéfini.

Chercheuse universitaire : (Rires) C'est indéfini ?

Rémi : Si elle pète pas un câble avant...

Chercheuse universitaire : Et t'en as fait beaucoup des relais là ?

Rémi : (en riant) 49.

Elias : Deux.

Chercheuse universitaire : Deux. Et comment ça se passe ?

Elias : Hum... normal.

Chercheuse universitaire : Normal ? Tu t'y sens bien, dans les familles d'accueil relais ?

Elias : Moi ? Heu ouais ça va.

Chercheuse universitaire : Ouais, ça va. Qu'est-ce qui s'y passe ?

Elias : Bah des choses totalement normales.

Chercheuse universitaire : (rires) Tout est normal en fait.

Elias : Oui.

Chercheuse universitaire : Tu les connaissais avant ?

Elias : Non.

Chercheuse universitaire : Non ?

Elias : 'Fin la première oui. C'est la famille d'accueil de mon frère. C'est la première fois qu'on se... qu'on est ensemble au même endroit (inaudible).

Chercheuse universitaire : C'était sympa ?

Rémi : Ca a dû être la guerre là-bas !

Elias : Ouais, quelques temps.

Chercheuse universitaire : Et après...

Rémi : (inaudible)

Elias : J'te jure.

Chercheuse universitaire : Et après comment ça se fait que t'es allé dans un autre heu... un autre relais du coup ?

Elias : Parce que elle, elle avait qu'un agrément et elle pouvait pas me garder heu sinon... elle allait avoir des problèmes. Parce que elle, elle était d'accord, mais après le service qui voulait pas.

Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. Et du coup tu, maintenant t'es heu...  
 Elias : Chuis ? Ah chuis dans une autre famille d'accueil.  
 Chercheuse universitaire : Et après tu sais pas si ton autre famille elle va revenir ?  
 Elias : Chais... Si, si, elle est censée revenir, mais... on sait pas quand.  
 Chercheuse universitaire : D'accord. Qu'est-ce qui lui arrive ?  
 Elias : Heu bah elle a eu une opération et ça s'est mal passé.  
 Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. Et t'es attaché à elle ou... pas vraiment ?  
 Elias : Bah... Chuis chez elle depuis que j'ai trois ans donc heu ouais un petit peu quand même.  
 Chercheuse universitaire : Ah oui quand même. Bah t'as l'air d'en parler comme ça, comme si c'était rien... C'est pour ça que je te demande. (Rires) Heu bon, bon bon. Et du coup heu... t'as dû changer tes habitudes heu quand t'allais dans les autres familles ou... ? Comment ça s'est passé ?  
 Elias : Ouais. Ya pas mal d'habitudes qui changent.  
 Chercheuse universitaire : Comme quoi par exemple ?  
 Elias : Un peu tout. Par exemple ? en fait. T'as toutes tes habitudes qui changent.  
 Chercheuse universitaire : C'est pas trop dur ?  
 Elias : (inaudible)  
 Chercheuse universitaire : Quoi ? J'ai pas compris ce que t'as dit.  
 Elias : (inaudible)  
 Chercheuse universitaire : Qu'est-ce que t'as dit, j'ai pas compris ? c'est quoi ?  
 Elias : Non rien c'est rien.  
 Chercheuse universitaire : T'as compris toi ?  
 Rémi : Oui.  
 Elias : Seuls nous peuvent comprendre.  
 Chercheuse universitaire : Pas trop ? T'as l'impression que ta vie a été... plutôt stable ?  
 Rémi : Heu jusqu'à... (inaudible) dans famille d'accueil mais... c'était rapide.  
 Chercheuse universitaire : C'est-à-dire ?  
 Rémi : C'est-à-dire ?  
 Chercheuse universitaire : T'as changé quand t'avais quel âge ?  
 Rémi : Chais plus ya 2, 3 ans. Nan 4 ans.  
 Chercheuse universitaire : Tu sais pourquoi t'as changé ou... ?  
 Rémi : Bah elle partait à la retraite.  
 Chercheuse universitaire : Ah. Et du coup t'as pensé quoi de l'arrivée dans une nouvelle famille ?  
 Rémi : Bah au départ c'était un peu compliqué, mais après...  
 Chercheuse universitaire : Et qu'est-ce qui était compliqué alors au départ ?  
 Rémi : Bah... de s'adapter.  
 Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum.  
 Elias : Bah moi c'est ça mais, moi c'est ça mais tous les mois.  
 Rémi : Parce que t'es passé d'un truc paumé à un truc encore plus paumé bah...  
 Chercheuse universitaire : Et maintenant t'as l'impression de t'être habitué ?  
 Rémi : Ouais.  
 Chercheuse universitaire : Ouais ?  
 Rémi : Ça fait trois ans.  
 Chercheuse universitaire : Et... Qu'est-ce qui aurait pu t'aider dans ce changement tu penses ?  
 Rémi : Rien » (Elias, 14 ans, Rémi, 13 ans, entretien individuel, terrain 1)

Elias fait état d'un parcours de familles d'accueil en famille d'accueil, de relais en relais tandis que Rémi mentionne un parcours perçu comme plus stable même s'il a connu un changement de famille d'accueil auquel il a eu du mal à s'adapter. Dans l'évocation de ces changements, qui lui permettent au détour d'un accueil relais de retrouver son frère, Elias oscille entre l'idée que tout ceci est normal est celle que l'ensemble de ses habitudes sont bouleversées, entre l'idée qu'il n'a pas d'attaches ou au contraire qu'il était quand même attaché à sa précédente famille d'accueil. Quand la chercheuse universitaire questionne Elias sur les effets qu'ont eu ces changements sur lui, l'échange devient inaudible puis Elias et Rémi soulignent comme à plusieurs autres reprises dans l'entretien que seuls eux peuvent se comprendre. Résignés, ils répètent à plusieurs reprises que rien ne pouvait les aider dans ses changements.

Riley (15 ans), arrivé à six ans en placement, fait état de nombreux changements en accueil qu'il attribue à son comportement :

« Chercheuse universitaire : D'accord t'avais 6 ans. Et t'as toujours été dans la même famille d'accueil ?  
Riley : Ouais  
Chercheuse universitaire : Euh t'as changé à quel moment ?  
Riley : Euh juste à mes 14 ans j'ai changé  
Chercheuse universitaire : Ouais  
Riley : Et puis à mes 14 ans j'ai encore changé. Et là je suis  
Chercheuse universitaire : Donc t'as fait trois familles d'accueils en tout  
Riley : Ouais  
Chercheuse universitaire : D'accord et euh et c'est euh et tu enfin tu veux dire pourquoi t'as changé de famille d'accueil ou ?  
Riley : Comportement  
Chercheuse universitaire : D'accord euh c'est pour des raisons de comportement quoi. Donc c'est pas forcément quelque chose que t'as voulu ?  
Riley : Alors moi j'ai voulu mais après ils voulaient pas trop après ils disaient non faut que tu restes et tout.  
Chercheuse universitaire : D'accord  
Riley : Mais moi j'voulais pas rester, j'voulais encore plus les faire chier en fait  
Chercheuse universitaire : D'accord. Donc toi t'aurais aimé changer...  
Riley : Mais eux ils voulaient pas  
Chercheuse universitaire : Là dans la famille dans laquelle t'es aujourd'hui ?  
Riley : Oui. Si je pouvais je changerais mais je peux pas vu que c'est ma dernière famille d'accueil c'est soit ça soit je vais en foyer [...]  
Chercheuse universitaire : Oui, t'en as fait trois ?  
Riley : Et encore, vous comptez pas les familles relais que j'ai fait encore.  
Chercheuse universitaire : C'est quand tu partais en vacances ?  
Riley : Euh, j'sais pas. Quand la famille d'accueil elle pouvait plus me garder. Quand elle en avait marre de moi. Ba, elle me mettait dans une famille d'accueil relais.  
Chercheuse universitaire : D'accord. Et ça t'en as fait combien ?  
Riley : ... J'en ai fait combien ? Un... J'en ai fait trois... Trois, trois.  
Chercheuse universitaire : C'était quand ?  
Riley : Non quatre, quatre ! » (Riley, 15 ans, entretien individuel)

Riley décrit son premier changement de famille d'accueil comme souhaité, mais les éducateurs s'y opposaient. Il a alors développé un comportement inadapté pour susciter le changement et le processus semble lui avoir échappé :

« Riley : Mmmh. Parc'que ça m'souler d'rester toujours dans la même famille d'accueil parc'que euh... j'avais b'soin de changement en fait. Toujours resté dans la famille d'accueil, toujours euh... les mêmes choses, toujours les mêmes personnes. C'était chiant, donc j'ai préféré jouer le change, mais l'éducateur, y voulait pas, y disait « faut une bonne raison pour que t'partes d'une famille d'accueil » bah une bonne raison c'était leur casser la tête comme ça, après j'étais débarrassé, c'était pas non plus la meilleure, mais bon... (pause) Après j'suis parti, après j'ai enchaîné. » (Riley, 15 ans, entretien collectif)

Dans un entretien collectif avec les chercheurs pairs qui prend une tournure de règlement de compte, il fait état du sentiment d'être dénigré dans l'entre soi des assistantes familiales, ce qui les renvoie à un statut d'objet dont on peut parler sans ménagement, comme s'ils n'étaient pas partie prenante de la scène. Leïla et Riley ont le sentiment d'avoir de ce fait une réputation qui les précède même en cas de changement de famille d'accueil, ce qui entrave leur bonne intégration :

« Riley : Le pire, c'est qu'les familles d'accueil, j'ai... une famille d'accueil aussi euh... c'que j'aime pas aussi, c'est qu'ils s'parlent entre eux, ils sont tellement fourbes ! C'est tellement des faux culs ! C'est un truc de ouf !  
Leïla : Dans les salles d'attente, c'est hardcore...(Rires) J'ai entendu des trucs dans les salles d'attente !

Chercheur pair : Pas avec les enfants de la famille d'accueil, mais tout c'que vous dites sur l'hypocrisie de la famille d'accueil, ça ouais, à fond, à fond. Mais en fait au bout d'un moment, tu te dis c'est normal en fait, tu te dis même plus que c'est un problème, c'est pas grave en fait ! T'es là, on parle de toi et pendant 30 minutes alors qu't'es là et on parle entre... soit tu vois les deux familles d'accueil parlent de toi, elles te descendent euh... de fou en fait et euh... et voilà en fait t'acceptes ça en fait, c'est le... en même temps si tu gueules à chaque fois t'a... t'arrêtes pas de gueuler quoi ! [...]

Leïla : Mais, c'est vrai qu'ils parlent mal entre eux hein... Ils s'font passer le message, alors du coup forcément, quand ils prennent les jeunes, comme ils ont entendu la famille d'accueil d'avant, ils ont déjà une idée. » (entretien collectif, terrain 1)

Lorsque nous le rencontrons une seconde fois, Riley a de nouveau changé de famille d'accueil et anticipe qu'il ne va pas y rester longtemps du fait de ses problèmes de comportement, de « ses embrouilles » perpétuelles :

« Riley : Ba déjà j'ai changé de famille d'accueil

Chercheuse universitaire : Ah oui ça y est ? Et alors ?

Riley : Alors bah je suis à M. maintenant. Je crois que je vais pas y rester longtemps.

Chercheuse universitaire : Ah bon, pourquoi ?

Riley : Bah parce que bientôt je crois soit ils vont remettre chez ma mère, soit je sais pas où et en collège je suis en ITEP, en ITEP pour des problèmes de comportement. Bah je sais pas, hier la dame elle a commencé à me parler de, qu'elle voulait plus de moi j'sais pas quoi et tout, qu'elle voulait me mettre je sais pas ... Ba elle voulait plus de moi en fait !

Bah d'ici parc'que euh... les familles d'accueil y veut plus d'moi. Y disait qu'c'était ma der... toute dernière famille d'accueil parc'qu'y m'dit « ouais, t'as usé tout le système j'sais pas quoi... » (entretien collectif, terrain 1)

*Riley possède un attachement identifié comme 'insecure' à sa mère (19) ainsi qu'à son père (14). Il indique dans ses réponses au questionnaire faire facilement confiance à sa mère et pouvoir compter sur elle pour l'aider alors que ce n'est pas son ressenti concernant son père. Il indique également ne pas passer suffisamment de temps avec ses parents, vouloir être plus proche d'eux et avoir peur que ses parents ne soient pas présents lorsqu'il a besoin d'eux. Il déclare également ne pas aimer dire à son père ou sa mère ce qu'il pense ou ressent, ne pas avoir le sentiment d'être écouté et compris par ses parents et ne pas s'orienter vers eux lorsqu'il a du chagrin. Il souhaiterait donc davantage de soutien de la part de ses parents lorsqu'il est confronté à des difficultés. Riley évoque cependant dans la dernière partie du questionnaire (choix d'une personne importante) un ami Carson pour lequel il obtient un score d'attachement 'secure' (33/40) sur lequel il peut compter pour l'aider, en qui il peut avoir confiance et se confier. Riley semble cependant être un adolescent qui a du mal à exprimer ses émotions dans la mesure où il indique ne pas s'orienter vers son ami lorsqu'il a du chagrin et avoir peur qu'il ne soit pas présent lorsqu'il a besoin de lui, ce qui est aussi en lien avec l'état d'anxiété généralisée que l'on retrouve à travers le Dominique interactif.*

*Le Dominique Interactif révèle d'ailleurs les tendances à l'opposition et aux problèmes de conduites dont Riley fait état. En effet, il obtient un score de 8/9 aux tendances à l'opposition où il indique se disputer avec les adultes, refuser d'obéir, se venger, agacer les autres, avoir de la colère, de la rancune, se fâcher, être de mauvaise humeur et le fait que les autres l'énervent. Il obtient également un score de 6/15 aux problèmes de conduites où il indique tricher, commencer les bagarres, être agressif, faire mal aux gens, commettre des actes de vandalisme et mettre le feu. Au-delà des problèmes de conduite et d'opposition, le Dominique interactif révèle aussi une éventuelle tendance à la dépression pour laquelle il obtient un score de 13/19 et où il indique principalement avoir du mal à écouter à l'école, avoir des difficultés à finir son travail, être tout le temps fatigué, s'endormir un peu partout, avoir maigri, perdre le goût de s'amuser, se sent coupable, être bon à rien, considérer que tout est nul, que tout l'ennuie. Quelques tendances à l'anxiété généralisée (10/16) sont aussi observées : peur de ne pas être bon en sport, peur de*

*ne pas avoir d'amis, être inquiet de son apparence, avoir peur d'avoir un accident, avoir peur de se perdre. Il obtient aussi un score de 12/18 aux tendances à l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité où il précise avoir du mal à écouter les autres, perdre ses affaires, être dans la lune, faire des erreurs d'inattention, bouger beaucoup, ne pas pouvoir rester assis, avoir du mal à rester tranquille et répondre alors que la parole ne lui est pas donnée.*

Riley comme Leïla dénoncent, dans un entretien collectif qui prend des allures de réquisitoire, le traitement médicamenteux réservé à leur trouble d'hyperactivité ou de dépression. Afin d'avoir le sentiment de garder la main sur leurs parcours et leur santé, ils présentent cette médicalisation comme abusive :

« Riley : Ils kiffent trop mettre ça aussi, les médicaments... donner des médic... Tout est bon prétexte pour donner d'médicaments. [...] Elle, elle est bien, elle, elle ne donne pas de médicaments comme ça. C'est l'autre... Lui euh... Allez hop, y donne ça comme des bonbons. (entretien collectif)

Ils interprètent par ailleurs ses problèmes à l'adolescence comme une suite logique des vexations rencontrées durant l'enfance et reporte sur le dispositif d'aide la responsabilité de l'ensemble de leurs difficultés :

« Riley : Après ils s'étonnent quand on grandit on leur fasse vivre c'qu'y nous font vivre quand on était p'tit, ils s'étonnent après, mais c'est normal en même temps. Vous nous avez fait chier et puis jusqu'à notre adolescence et après vous vous étonnez que... et j'ai fait des trucs de ouf hein quand j'étais en famille d'accueil, honnêtement, quand j'étais p'tit j'étais sage hein, mais quand j'ai commencé à avoir 14 piges... oh lalala !!! J'ai fait... j'ai fait n'importe quoi ! [...] Eh, mais vous croyez qu'est ma faute si j'suis comme ça ? C'est à cause de vous, des fois j'suis comme ça aussi. T'sais y... y s'posent la question ? y s'en foutent d'tout ça parc'que... t'façon, les enfants là, c'est tous les mêmes, c'est tous des... » (Riley, 16 ans, entretien collectif, terrain 1)

En même temps, Riley est très ambivalent avec l'idée d'un retour auprès de sa mère. Il sait que s'il retourne sa situation va se dégrader :

« Riley : Ouais je s..., je sais... en fait, si j'vais là-bas c'est... Bah, j'voudrais bien retourner, mais le problème c'est y a pas... j'vais faire, j'vais faire n'importe quoi en fait. J'vais faire d'la merde. Alors que si j'reste ici j'vais travailler. Et encore, même si j'travaille pas alors. Hum. Bah chais pas si j'ai envie de rentrer chez ma mère, parce que j'veux rester... Chais pas.

Leïla : C'est compliqué hein.

Chercheuse universitaire : T'es partagé...

Riley : Soit je... soit j'fous ma vie en l'air ou soit je... j'travaille quoi. » (Riley, 16 ans, entretien collectif, terrain 1)

Et pourtant au moment de la fin de l'enquête, nous avons appris que Riley qui s'était fortement opposé à ses différentes familles d'accueil est finalement retourné vivre chez sa mère comme Elias. Il est intéressant de constater que les deux seuls enfants de l'enquête présentant un attachement de type 'insecure' (Elias et Riley) sont concernés par un retour en famille au cours de l'enquête, sans doute du fait de la demande ambivalente de ces enfants de retourner chez eux mais aussi de la difficulté de trouver une réponse adaptée à leurs besoins dans le dispositif supplétif.

*Elias possède un attachement insécurisé à son père (20/40) et à sa mère (15/40). Le score d'attachement révélant néanmoins un attachement plus sécurisé à son père, pour lequel il justifie souvent ses réponses, qu'à sa mère, pour laquelle il ne justifie rien. Elias indique en effet, penser que son père ne passe pas*

suffisamment de temps avec lui mais que cela n'est pas sa faute mais celle de sa famille d'accueil qui n'effectue pas les démarches nécessaires pour obtenir les autorisations. Elias précise aussi ne pas aimer dire à son père ce qu'il pense ou ressent parce qu'il ne souhaite pas lui faire de peine et que son père l'écoute mais ne le comprend pas. Il indique aussi dans ses réponses au questionnaire ne pas pouvoir faire confiance à ses parents, ne pas compter sur eux pour l'aider, ne pas s'orienter vers eux lorsqu'il a du chagrin et avoir peur qu'ils ne soient pas présents lorsqu'il a besoin d'eux. Il souhaiterait être plus proche d'eux. Le grand-père maternel d'Elias semble être une personne ressource pour lui et pour lequel il obtient un score d'attachement élevé (33/40). Elias précise que son grand-père est le plus présent dans sa vie, a le plus de pouvoir et est le plus mature de sa famille. Ses réponses au questionnaire révèlent que son grand-père est une personne qui passe suffisamment de temps avec lui, en qui il peut avoir confiance et sur lequel il peut compter et dire ce qu'il pense ou ressent. Il indique cependant ne pas aller vers son grand-père lorsqu'il a du chagrin, il précise aussi que son grand-père ne le comprend pas du tout sans pour autant préciser pourquoi et déclare ne pas vouloir être plus proche de lui. Comme Riley, il semble être un enfant qui a des difficultés à exprimer ses émotions. Le discours et les propos tenus par Elias concernant sa famille amène à supposer la présence de symptômes de parentification, dans la mesure où il se trouve dans une démarche de protection de ses parents, surtout de son père. A travers les éléments qu'il rajoute dans ses réponses au questionnaire, il manifeste son intérêt de vouloir répondre convenablement et avec précision à l'enquête et donne l'impression de vouloir faire passer un message.

D'autres enfants, comme Camélia, font état d'aller-retour entre les lieux de placements et leur famille de naissance. Là encore, rien ne semble suffisant pour les aider sauf peut-être le soutien des pairs :

« Camélia : Bah parce que du coup on m'a remis chez moi mais... mais après on m'a remis au foyer.  
Chercheur pair : Ah d'accord donc t'as fait un aller-retour. Et... heu... et ces deux changements là, ça a été difficile à chaque fois ?  
Chercheur pair : D'accord. Et ça ça t'a aidée...  
Camélia : Corine !  
Chercheur pair : D'être avec tes amis ça t'a aidée donc ?  
Camélia : Ouais ça m'a aidée, j'me suis faite des amis. » (Camélia, 7 ans)

Pour Camélia, au moment de l'étude un départ de l'établissement est envisagé vers une famille d'accueil. Elle illustre, au moment de nos rencontres, le silence comme stratégie d'évitement.

C'est une enfant grande et vive, très populaire chez les autres enfants, qui la citent souvent. Par contre, elle semble en butte avec les éducatrices, lors des deux passages, qui la surveillent et la reprennent. Camélia a beaucoup joué avec les chercheurs, faisant preuve d'une grande attention et intelligence lors du premier passage. Au second passage, elle était à la veille de quitter l'établissement, pour entrer dans une famille d'accueil. Si l'éducatrice en a informé l'équipe, l'enfant a refusé d'en parler, affirmant qu'elle était là pour jouer et s'amuser. S'installant du côté de la table du goûter, elle a initié un jeu de dînette, où il s'agissait de tous prendre le thé ensemble, en affichant de très bonnes manières (le petit doigt en l'air !). Quand une demande plus sérieuse lui a été adressée, elle a levé les yeux au ciel et soupiré. Elle a ainsi affirmé son refus de coopérer tout en profitant d'une pause. Il a semblé qu'elle mettait ainsi à distance la pression que cet événement générait, pour elle mais aussi pour l'équipe et pour les autres enfants. Elle a davantage saisi l'occasion de s'exprimer pour montrer d'une part son impossibilité à ce moment-là, d'en dire davantage, son besoin d'être traitée comme une petite fille en vacances. Cependant, dans le jeu choisi, elle montre qu'elle n'est pas dupe des jeux de présentation de soi, du regard que l'on porte socialement sur un nouveau venu

dans un cercle social donné. Elle affichait sa capacité à jouer des mises en scène et réclamait peut-être, en creux, un silence respectueux face aux émotions qu'elle avait à traverser. Elle a permis de penser les moments favorables à l'expression de l'enfant, auquel on ne peut imposer le rythme et les intérêts des adultes qui voudraient savoir (quelle que soit la raison de cet intérêt : santé, psychologie, justice...). Parfois, le silence est un refuge nécessaire, les émotions trop fortes ou complexes, et les enjeux inextricables : que se risquer à dire et à qui, par exemple au moment de quitter une Maison d'enfants pour une famille d'accueil ? Revendiquer le jeu et une attitude crâneuse est une stratégie à prendre au sérieux, à ne pas dénigrer, car elle soutient probablement l'enfant dans les réaménagements identitaires qui s'imposent à lui.

### *Des changements qui ne changent rien.*

Deux éléments sont troublants dans ces changements : l'appréhension par les enfants d'une multitude de changements qui ne « changent rien » et le lien effectué par les enfants entre le changement de lieu d'accueil ou le projet d'un retour familial et les « bêtises » ou « l'absence de bêtise » réalisées :

« Gaëlle : Ouais. Mais faut que Matéo, il arrête de faire ses bêtises et on repart chez nous, dans un mois. »  
(Gaëlle, 13 ans)

« Chercheuse universitaire : Quinze ans ? Et maintenant elle est retournée chez ta mère ?

Gilles : Elle a fait une connerie... [souponner amusé]

Chercheuse universitaire : Ah ! Ici ? Et du coup ils l'ont renvoyée chez ta mère...

Gilles : Elle a volé une voiture et elle s'est barrée avec.

Chercheuse universitaire : Ah merde... D'accord.

Gilles : [Petit rire]

Chercheuse universitaire : Et maintenant elle est retournée chez ta mère ?

Gilles : Ouais. Le temps qu'elle ait un nouveau foyer. » (Gilles, 14 ans)

*Si les enfants et adolescents rencontrés semblent faire fi des changements et des difficultés rencontrées, le Dominique interactif permet d'objectiver les difficultés rencontrées par les enfants.*

	<i>Nombre d'enfants concernés</i>	<i>Nombre d'enfants présentant une difficulté</i>	<i>Nombre d'enfants présentant peut-être une difficulté</i>	<i>Nombre total d'enfants présentant des difficultés</i>	<i>Nombre total d'enfants n'ayant pas de difficultés</i>
<i>Phobies</i>	23	3/23	5 /23	8/23	15/23
<i>Anxiété de séparation</i>	12	3/12	1/12	4/12	8/12
<i>Anxiété généralisée</i>	23	4/23	3/23	7/23	16/23
<i>Dépression</i>	23	3/23	5/23	8/23	15/23
<i>Opposition</i>	23	3/23	8/23	11/23	12/23
<i>Problèmes de conduites</i>	23	2/23	4/23	6/23	18/23
<i>Inattention</i>	23	3/23	6/23	9/23	14/23
<i>Tendance à consommer</i>	11	0/11	0/11	0/11	11/11
<i>Forces et compétences</i>	23	2/23	4/23	6/23	17

*Ce sont les comportements d'opposition qui apparaissent les plus fréquents à la lecture de ce test. Parmi les 23 enfants interrogés, presque la moitié soit 11/23, manifestent des comportements d'opposition (3 présentent des problèmes, et 8 présentent peut-être des problèmes). Puis ce sont les problèmes d'inattention qui apparaissent comme les plus fréquents. 9 enfants sur 23 présentent des troubles de l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité. Parmi ces 9 enfants, 7 présentent aussi des troubles dépressifs ou des troubles anxieux. Parmi les deux enfants qui présentent peut-être des problèmes d'inattention, d'hyperactivité ou d'impulsivité on observe un attachement de type insécurisé à l'égard des deux parents. Apparaissent ensuite les phobies et les troubles dépressifs. 8 enfants présentent des comportements à tendance phobique ou sont susceptibles d'en avoir. Parmi eux, 2 présentent un attachement de type insécurisé à l'égard de leur père dont 1 présente également un attachement de type insécurisé à l'égard de sa mère. 8 rencontrent des problèmes de dépression ou sont susceptibles d'en avoir. La dépression est souvent associée à l'anxiété. Et en effet, parmi ces 8 enfants, 6 présentent des troubles anxieux et seulement 1 enfant présente un attachement de type insécurisé à l'égard de ses deux parents. Au total, 7 présentent un problème d'anxiété généralisée. Parmi les 7 enfants, 4 présentent également des troubles d'anxiété de séparation et un seul enfant présente un attachement insécurisé à l'égard de ses deux parents. 6 enfants sur 23 interrogés ont, ou peuvent avoir des conduites à problèmes. Parmi ces 6 enfants, 2 ont un problème, un enfant présente un attachement de type insécurisé à l'égard de ses deux parents, tandis que l'autre présente des problèmes d'anxiété de séparation, d'anxiété généralisée, et troubles dépressifs qui peuvent être à l'origine de ces problèmes de conduite. Pour l'anxiété de séparation qui concerne les 12 plus jeunes enfants, 4 présentent un problème d'anxiété liée à la séparation. Cependant, il convient de noter qu'aucun de ces enfants ne présente des difficultés d'attachement avec leurs parents de naissance. Les troubles rencontrés par les enfants sont plus souvent intérieurs ( $M = 20.52/52$ ) qu'extérieurs ( $M = 13.6/42$ ). Ce qui nous invite à finir ce rapport sur une réflexion sur l'expression de l'enfant.*

### 3.3 L'expression de l'enfant

Les enfants interviewés, sauf quelques-uns, expriment beaucoup de doutes sur les possibilités d'être écoutés au niveau institutionnel, notamment sur le sujet très sensible des raisons du placement. Ils ont le sentiment qu'on ne leur demande pas leur avis pour des décisions importantes comme par rapport au changement de lieu d'accueil ou à leur santé. Ce qui fait dire à certains qu'ils n'ont besoin de rien, ni de personne. Certains trouvent, cependant, la personne à qui parler ; ce peut être un éducateur, un juge, un professeur, un psychologue qui manifeste personnellement intérêt et attention dans une relation personnalisée qui leur inspire confiance. La famille ou certains membres de la famille comme des frères ou sœurs plus âgés peuvent être des relais d'écoute. Les copains, en particulier les autres enfants accueillis semblent les plus disponibles et les plus à même de les comprendre.

#### 3.3.1 Des obstacles et empêchements

##### Une prise de parole dans un contexte de défiance

Cette difficile écoute se situe dans un contexte global rappelé par les adolescents d'une faible audience accordée aux jeunes placés. Leïla (18 ans) a le sentiment que dans la société personne ne parle et écoute les enfants placés. Ils sont comme « invisibles » :

« Leïla : Moi j'ai toujours dit on nous écoute pas assez. J'ai l'impression que les enfants placés on est un peu mis de côté, et que des gens viennent pour nous écouter moi je trouve que c'est bien. Sinon aujourd'hui je serai pas venu là. C'est mon point de vue voilà, après... » (Leïla, 18 ans)

Parfois, les adolescents, en écho aux professionnels rencontrés, font état de changement organisationnel dans une logique gestionnaire qui ne facilite pas l'écoute, les éducateurs ayant eux-mêmes moins de temps disponible :

« Jaison : Après heu... dans notre groupe on est dans une période assez difficile, car on a changé de dispositif d'enfant. Donc heu... Donc après c'est vrai que... c'est vrai que c'est compliqué quand on... passe d'un autre dispositif d'enfants à... à un autre. Donc ça fait heu... les éducateurs ils sont pas trop disponibles... Ils sont plus sur des... des réunions et tout, comment régler heu... le style de vie. Car heu... quand chuis arrivé, on était à 12-13. Et que c'était bien tout le monde pouvait heu... ils avaient un temps avec les éducateurs et tout. Ils avaient des temps heu où... tu pouvais parler et tout. Mais après heu quand tu passes de 13 à 20 c'est un peu compliqué. Donc ils auront moins de temps. » (Jaison, 16 ans, entretien individuel)

D'autres enfants et adolescents des terrains 1 et 2 font état du sentiment d'être minoritaires, du sentiment d'être des *outsiders* sur lesquels la faute est toujours reportée en cas de conflit : « et c'est toujours toi qui avait tort en fait ! » dit Riley, 15 ans, terrain 1. De même, Aïda, 12 ans aimerait que les adultes reconnaissent parfois leurs torts :

« Aïda : Par exemple ! C'était un soir, avec une éducatrice que... ben... que j'apprécie pas forcément... Et heu... en fait on mangeait des pâtes (en riant) heu... Et... en fait heu... bah là c'était la table heu, bah la table où je mangeais avec elle, là c'était la table où y avait le... où y avait une autre table. Et là y avait du gruyère dans ma table et y avait aussi le gruyère dans l'autre table. En fait heu j'me suis levée, j'ai pris le gruyère sur l'autre table parce qu'en fait heu c'était juste en face du micro-ondes, j'ai mis mon assiette à chauffer et après elle a commencé à s'énerver contre moi, à me crier dessus parce que j'avais rien fait, j'ai juste pris le gruyère sur l'autre table. Donc après j'ai claqué mon assiette, mais sans m'en rendre compte, c'est fin, voilà... Chuis partie, chuis revenue pour manger, elle a jeté mon assiette, j'ai repris une autre assiette. Elle a commencé à me re énerver... Bon j'ai dit heu c'est pas grave, j'vais me contrôler. Après j'ai, j'ai pris heu... j'ai, j'ai pris, j'ai mis, j'ai pris, j'ai mis mon assiette, elle m'a dit heu nous on veut pas manger avec heu... nous on veut pas manger avec heu... bah avec toi. 'Fin... Heu elle a dit, elle a dit donc heu va sur l'autre table à côté donc j'étais sur la table à côté et après en fait mon verre, en fait mon verre il était ben comme ça et en fait heu il a roulé, en fait il j'me suis levée, en passant je l'ai bou... je l'ai bousculé et il a roulé, il est tombé par terre. Donc j'ai voulu le ramasser parce que y avait pas ...et après elle a pris mon assiette et elle l'a claquée par terre et... et moi j'lui ai dit que j'avais pas fait exprès et tout heu... de faire tomber mon assiette, de 'fin de faire tomber mon verre, et elle elle a d... et elle elle a pris mon assiette elle l'a claquée par terre et elle a dit heu moi non plus j'ai pas fait exprès de faire tomber ton assiette. Après j'ai revoulu prendre une assiette, après elle a dit non » (Aïda, 12 ans, Chercheuse universitaire, entretien individuel, phase 1)

### « Notre avis ne compte pas », le complot

Aïda (12) souligne que l'avis des enfants est pris en compte mais pas sur tout :

« Chercheur pair : Est-ce que tu te sens écoutée ici ?

Aïda : Non. Pas du tout alors là ! Et heu... ! des fois j'me demande si notre a... j'leur ai demandé hein si notre avis comptait hein, ils ont dit non. Ils ont dit oui, mais pour tout. » (Aïda, 12, entretien individuel)

L'impression est vive pour quelques-uns de ne pas avoir leur mot à dire par rapport à des décisions importantes comme un changement de famille d'accueil par exemple :

« Leïla : Moi, je sais pas parce que euh... j'ai pas changé d'famille d'accueil, mais euh... c'que... moi, on m'avait déjà mis en relai plein d'fois parce que des fois, j'étais relou et euh... on n'te demande pas ton avis, on dit pas « si tu veux aller là, tu peux aller là, tu choisis euh... » (Leïla, 18 ans)

Les enfants ont peu de prise sur leur orientation scolaire et notamment le choix d'une orientation spécialisée (IME, ITEP), les décisions concernant leur santé (et notamment le choix d'être « médiqué » pour soigner la dépression ou l'hyperactivité), les décisions concernant les contacts avec leurs parents, ou encore leur apparence physique :

« Camélia : Z'aime pas les franges.

Chercheur pair : Et c'est qui qui te fait des franges alors ?

Camélia : Ceux qui z'ont décidés d'm'en faire une !

Chercheur pair : Mais c'est qui ? (Rires) C'est qui qui décide pour toi ?

Camélia : Ah maman ! ils m'ont fait une frange.

Chercheur pair : Ah ! D'accord. Donc heu, bah justement j'allais te demander, est-ce que tu te sens écoutée, généralement ? Bon apparemment pour la coiffure, pas trop. Et pour le reste, est-ce que tu te sens écoutée ? » (Camélia, 7 ans)

Certaines expériences, comme celles discriminations ou des violences institutionnelles, sont difficilement partageables. Les adolescents du terrain 1 évoquent s'être heurtés à l'incrédulité de leurs éducateurs, et même celle de leurs parents quand ils ont cherché à les partager, ce qui ne facilite pas ensuite leurs prises de parole :

« Riley : y nous a mis tout ça sur not' dos en fait parce que... ils nous aimaient pas trop et tout... j'sais pas pourquoi ! Alors qu'on faisait rien quoi ! Des fois on disait ce qu'on pensait d'eux mais eux, ils acceptaient jamais ce qu'on leur disait ! Mais nous par contre, quand ils disaient un truc on devait toujours accepter c'qu'ils disaient euh... les reproches et tout, les trucs... Et le pire c'était le jour quand... j'ai dit à ma mère qu'il m'avait traité de s..., sa femme m'avait traité de sale noir et de bâtard, même l'éducateur il m'avait même pas cru ! L'éducateur que j'avais depuis tout petit hein ! Y m'avait même pas cru, y disait oui oui mais y m'crovait pas. Et quand ma mère elle a su ça, elle m'a dit « quoi ? ils t'ont traité de sale noir ! » elle a commencé à m'embrouiller et tout, et vu que à mon avis ils ont commencé à comme ça, à partir j'sais pas où, « ouais vous délirez, vous êtes une grosse folle et tout », il a dit ça d'ma mère quoi ! C'est un ouf ! d'avant ma mère ! Il disait des trucs comme ça, après il a commencé à s'barrer... » (Riley, 16 ans, entretien collectif, terrain 1)

« Leïla : Moi quand j'me suis fait tapée par euh... l'autre là euh... y pas eu de tout ça hein, limite on... déjà on m'a dit fallait le dire avant, maintenant c'est trop tard ! Déjà, on m'a dit ça. « Non, mais maintenant j'peux pu rien faire hein, il fallait dire avant ! » OK, super ! Déjà rien que quand t'en parles euh... après ça donne pas envie de... de rien dire, si y a un problème tu t'dis bah j'me démerde quoi ! Tout ça y z'étouffent ici, y cherchent pas euh... » (Leïla, 18 ans, entretien collectif, phase 2, terrain 1)

C'est également du sentiment de ne pas être assez protégé des violences verbales ou physiques, mais cette fois-ci entre enfants accueillis ou de la part des éducateurs dont font état les enfants et adolescents du terrain 1 :

« Gaëlle : Ben j'ai... fait ma crise le premier jour. Et après voilà. Après dans... ben... du coup chuis nouvelle, ben... on m'traite et tout. Donc, j'étais nouvelle alors on m'traitait et tout. Puis comme chuis au C1 ben y a... y a toujours heu, ben... Y en a quelques-uns qui m'traient encore.

Chercheuse universitaire : Mais qui t'traient de quoi ?

Gaëlle : Ben... de grosse vache... ou... tout ça, en gros.

(...)

Gaëlle : Bah... en fait [inaudible] y a une fille du C1 et ben... y a une fille heu... ben : « Gaëlle la pute ! » et : « Va niquer toute ta famille. »

Chercheuse universitaire : Ah ouais...

Gaëlle : Et moi j'l'ai mordue à sang. Quand elle m'a... elle m'avait en premier tapée et moi j'l'ai lancée dans l'mur, j'ai tiré ses ch'veux et après... dans l'couloir elle m'a mordue aussi, alors j'l'ai mordue, mais elle m'connaît mal, alors j'l'ai mordue à sang. » (Gaëlle, entretien individuel, terrain 1)

Une adolescente en présence d'une enfant plus jeune (qui, prise à témoin, ne se prononcera pas), se saisit de la recherche pour dénoncer les pratiques d'un éducateur, qui frapperait et crierait, en particulier en cas de bagarres entre enfants et aurait des pratiques de contention étouffantes :

« Mylène : Et s'il y a des adultes qui nous tapent, on peut vous le dire ?  
Chercheuse universitaire : Hmm, Hmm....  
Mylène : Ben A., c'est un adulte... (...) il nous tape... ben, il me tape... on a envie de fuguer...  
Chercheuse universitaire : Vous avez envie de fuguer, c'est ça que tu dis ?  
Mylène : Oui, il m'a griffée...  
Chercheuse universitaire : Hmm... mais c'est un éducateur ?  
Mylène : Oui.  
Chercheuse universitaire : Il travaille ici ?  
Mylène : Oui  
Chercheuse universitaire : Et il travaille depuis longtemps ? Où tu le connais depuis longtemps ?  
Mylène : euh... au début on le connaissait pas, mais maintenant on le connaît depuis longtemps.  
Chercheuse universitaire : Depuis longtemps ? Il travaille sur ton groupe ?  
Mylène : euh oui, dans les deux côtés.  
Chercheuse universitaire : Humm. Et oui, ce qui est important c'est de montrer comment dans les... Est-ce que les enfants justement... ils ont justement dans les personnes qui s'occupent d'eux des gens en qui ils ont confiance, ou des gens en qui ils n'ont pas confiance. Donc toi, tu nous parles tout de suite de quelqu'un en qui tu n'as pas confiance  
Mylène : Ah oui  
Chercheuse universitaire : Et alors, il vous tape dans quelle situation par exemple ?  
Mylène : Ben en fait, quand... quand on tape un enfant, il nous crie dessus fort.  
Chercheuse universitaire 11 : Oui  
Mylène : et il m'a pas crue et j'avais du mal à respirer et Chloé, elle le sait... hein oui Chloé ?  
Chloé : de quoi ?  
Mylène : j'avais du mal à respirer et il m'a pas crue.  
Chercheuse universitaire : Tu avais du mal à respirer pour... quand ça ?  
Mylène : j'sais pas en fait. Y'a Mickaël qui a des problèmes de santé... Steve et Mickaël ils ont des problèmes de santé... ils ont du mal à respirer et moi aussi.  
Chercheuse universitaire : Ah oui » (entretien collectif, terrain 2)

La question de l'écoute et de la non-écoute est particulièrement significative pour Frédéric (14 ans) qui a subi des violences dans sa famille d'accueil et n'a pas été cru par le juge deux solutions s'ouvrent à lui : une professeure alertée qui prend, autant que faire se peut, en charge le problème et le recours au numéro vert (un dernier recours dans l'écoute !) donné par un copain !

« Frédéric : Heu... Ah nan heu ! ça c'est l'ancienne.  
Chercheuse universitaire : Ah ça c'est une ancienne juge ?  
Frédéric : C'était une... celle-là c'est... Ben pas celle-là heu d'maintenant, celle d'avant, c'était une... une imbécile.  
Chercheuse universitaire : Aussi ?  
Frédéric : Elle voulait rien, rien savoir.  
Chercheuse universitaire : Pourquoi elle voulait rien savoir ?  
Frédéric : Mes parents ils faisaient des progrès et tout heu... Elle voulait rien savoir, elle voulait, elle voulait nous laisser heu... jusqu'à nos dix-huit ans en famille d'accueil.  
Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum.  
Frédéric : Moi j'lui ai fait voir heu... mes traces heu... d'coups d'martinet. Elle disait : "Ah bah c'est toi qui as fait ça pour retourner chez toi."  
Chercheuse universitaire : Ah ouais.  
Frédéric : Et mon père il a fait : "Ah ouais ? Comme si il va faire ça pour heu s'faire souffrir lui-même pour rentrer à la maison."  
Chercheuse universitaire : Ouais. Donc elle te croyait pas quand tu lui disais que c'était la famille d'accueil qui te battait.

Frédéric : Ouais. Donc le jour où j'ai pétié un câble sur la famille d'accueil, là elle a réagi, et là heu... Mais avant j'appelais la... la... le neuf cent... truc là. Maltraitance d'enfance !  
 Chercheuse universitaire : Ah ouais, 119 ?  
 Frédéric : Ouais.  
 Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum.  
 Frédéric : Et ils m'ont dit heu : "On va envoyer heu la police heu chez ta nounou et on va les arrêter."  
 Chercheuse universitaire : Et ça s'est passé comme ça ou pas ?  
 Frédéric : Ouais. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel)

Les enfants ont l'impression que ces réunions sur les décisions importantes, comme un changement de famille d'accueil se passe sans eux. D'où la construction d'une théorie du complot où « on décide derrière notre dos » :

« Chercheuse universitaire : Et est-ce que ça arrive quand... avant un changement qu'il y ait une réunion, par exemple pour éviter un changement ou euh... comme un temps de médiation ? Ça arrive ça ?  
 Riley : Ouais, ça arrive.  
 Chercheuse universitaire : Et comment ça se passe ce genre de chose ?  
 Riley : Ouais ça arrive, mais sans moi ! C'est entre eux. Des fois, j'voudrais être là pour euh... pour voir c'qui disent, parce que ils disent des trucs, mais tu sais même pas, tu sais pas les raisons, tu sais pas pourquoi, c'qui les motive et tout !  
 Après ce s'rait bien, eux y savent quoi tout d'suite, mais toi t'es obligé d'attendre et eux y sont en train d'parler de leur truc euh... ce s'rait bien que euh... c'est quand même à cause de moi ou à cause d'elle, ch'sais pas, ça m'concerne aussi. Donc forcément y faudrait que j'sois aussi dans la conversation, mais toi... y t'mettent à part ch'sais pas. C'est ça que j'comprends pas aussi. » (entretien collectif, terrain 1)

Et la tentation d'écouter aux portes pour avoir des informations :

« Chercheuse universitaire : Ils t'disent des trucs que sur toi ? Ou des trucs sur euh...  
 Enfant 1 : Bah sur mes parents, sur moi, sur mes sœurs, sur mes frères...  
 Chercheur pair : Mmmh ! Et toi, t'as un moment où tu peux dire non c'est pas vrai ?  
 Enfant 1 : Bah j'étais derrière la porte donc y savaient pas !  
 Chercheur pair : Pas à eux j'veux dire, mais... j'sais pas par exemple si ils disent les mêmes choses au juge, est-ce que toi tu pourrais dire « Bah non c'est pas comme ça euh... »  
 Enfant 1 : Oui ! j'peux d'mander pour les faire sortir.  
 Chercheur pair : Ah d'accord!  
 Chercheuse universitaire : Mmmh mmmh!  
 Chercheur pair : Du coup...  
 Chercheuse universitaire : Et tu l'as fait ? Tu l'as fait ! Et tu t'entends bien avec le juge là, ou la juge ?  
 Enfant 1 : Bah je la connais même pas, je sais même pas comment elle s'appelle la juge !  
 Chercheur pair : Ah !  
 Chercheuse universitaire : Ah ! tu la connaissais pas !  
 Enfant 1 : On change tout l'temps ! » (entretien collectif, terrain 1)

Ou encore celle de faire ses preuves en enregistrant les conversations quand les enfants ont le sentiment de ne pas être cru.

### Un malaise éprouvé au quotidien

Les difficultés identifiées par les enfants dans les lieux d'accueil vont des petites vexations du quotidien sur la galère de ne pas accéder à son argent de poche, aux violences verbales ou physiques des autres enfants accueillis ou des référents éducatifs, en passant par le sentiment d'être trop contrôlé ou à l'inverse pas assez protégé. En entretien collectif, les enfants et adolescents du terrain 2 évoquent ainsi des retraits d'argent de poche en guise de punition, en plaisantant sur le comptable de l'établissement à qu'ils reprochent de ne pas savoir compter :

« Enfant 1 : On galère pour l'avoir !  
 Chercheuse universitaire 1 : Vous galérez pour l'avoir?  
 Enfant 1 : En plus on nous r'tire des 90 € et tout !  
 Chercheuse universitaire 1 : Comment ça ils vous retirent des 90...  
 Enfant 1 : Bah moi j'ai été voir mes comptes hier et... j'ai utilisé 90 €.  
 Chercheur pair : Pour ? Casser quelque chose sur le groupe euh... j'sais pas ?  
 Enfant 1 : On m'retire 90 € ! J'étais au moins à 200 ou quoi et y m'retirent 90 € !  
 Chercheuse universitaire 1 : Mais tu... tu peux pas leur demander ?  
 Chercheur pair : Faut leur demander !  
 Enfant 1 : J'vais demander les justificatifs !  
 [...]
 Enfant 1 : Mais y piquent à chaque fois donc euh en gros c'est pas grave, c'est pas grave, c'est pas grave, mais après ça fait des grosses sommes !  
 Chercheuse universitaire 1 : Les éducateurs ?  
 Enfant 1 : Nan ! Les... mais y a aussi le comptable euh... j'suis sûr il sait même pas compter jusqu'à trois. » (entretien collectif, terrain 2)

## Besoin de personne

En réaction aux difficultés familiales et du fait des modèles d'attachement intériorisé mais aussi en défense face aux difficultés institutionnelles.

Ainsi, si Leïla a présenté une carte des liens fournis, elle dit ne pouvoir parler à personne en cas de difficultés : « Quand j'ai un problème je demande de l'aide à personne ». Leïla qui se définit comme solitaire, souligne mettre des barrières quand on lui propose de l'aide et chercher des excuses pour rester seule :

« Leïla : Si y'avait que moi, je resterais toute seule. Je n'ai pas envie d'aller à des endroits, j'ai pas envie de voir des gens. Non. En fait moi je suis, c'est si j'ai besoin. Par exemple si je vois que je ne suis pas bien et tout, j'ai besoin de me ressourcer. Ça serait Amine [premier éducateur rencontré], mais c'est vraiment pas, ça arrive... par exemple, ça fait plusieurs moi là qu'il m'appelle en disant « c'est quand que tu viens, c'est quand que tu viens ? » et je trouve des excuses parce que je ressens pas le besoin. Faïza ma copine euh elle habite à côté de chez moi. Sa mère elle me réclame tout le temps, et je suis tout le temps en train de trouver des excuses pour pas aller les voir. » (Leïla, 18 ans)

Gilles (14 ans) se décrit comme gardant ses soucis pour lui. Néanmoins, c'est à sa mère qu'il accorde le plus de confiance :

« Chercheuse universitaire : Ah ouais. Et t'as l'impression qu'tu peux heu... bah aux éducateurs que t'aimes bien, qu'tu peux leur parler ou qu'tu peux leur dire aussi heu c'que tu penses et... donner ton avis, qui, qu'ils écoutent un peu c'que tu dis ou pas ? Ouais ? Ou tu leur parles pas trop ?  
 Gilles : Ah j'parle pas trop moi.  
 Chercheuse universitaire : [Acquiesce] Hum. Et quand t'as des soucis ou des trucs heu... Tu peux en parler aux éducateurs ? T'as l'impression qu'tu peux en parler ou pas ?  
 Gilles : Ouais.  
 Chercheuse universitaire : Et tu l'fais ? Quand t'as des soucis ?  
 Gilles : Non.  
 Chercheuse universitaire : Non [rires]. Et t'en parles à qui quand t'as des soucis ?  
 Gilles : Personne. Han !  
 Chercheuse universitaire : Personne ?  
 Gilles : M'en fous  
 Chercheuse universitaire : Tu l'gardes pour toi ?  
 Gilles : Bah ouais.  
 Chercheuse universitaire : Ouais. Même pas à tes copains ou copines ou... ?  
 Gilles : [silence]  
 Chercheuse universitaire : Tu gardes tout pour toi alors ?  
 Gilles : Ouais. Des fois, j'dis à ma mère. » (Gilles, 14 ans, entretien individuel)

L'absence de confiance dans une écoute en milieu supplétif porte pour Léni sur deux points. S'il différencie ceux qui écoutent des autres, distinguant ainsi des attitudes que l'enfant doit éprouver et décoder, il en conclue que tous risquent de le trahir : ainsi, la parole confiée à qui saurait écouter est-elle risquée puisque mise en circulation dans d'autres espaces institutionnels. On note que d'aborder cette question provoque des propos « inaudibles ». Rencontré sur le lieu même du placement, l'enfant baisse la voix, comme conscient d'un risque à énoncer dans l'institution même, ce type de propos :

« Chercheur pair : Et euh si t'as besoin de conseils, tu demandes à qui ?  
Léni : Ba aux éducateurs...  
Chercheur pair : Aux éducateurs ? Hum. Quand t'as un problème aussi ?  
Léni : ...Mais j'en ai pas besoin  
Chercheur pair : Ah t'en as pas besoin. Mais tu sais que si tu avais besoin, tu demanderais aux éducateurs ?  
Léni : Ouais  
Chercheur pair : D'accord. Et tu te sens euh, tu te sens bien écouté ?  
Léni : Non pas trop  
Chercheur pair : Par tout le monde ou seulement certaines personnes ?  
Léni : Ba oui tout le monde  
Chercheur pair : Ah tout le monde  
Léni : Ba oui parce qu'on dit un truc et ils, euh ils vont direct (phrase inaudible)  
Chercheur pair : Comment ?  
Léni : Tout de suite (phrase inaudible)  
Chercheur pair : Ah d'accord. Et du coup...  
Léni : Y'a des éducateurs qui nous écoutent, et y'a des éducateurs qui nous écoutent pas. » (Léni, 9 ans)

Les enfants anticipent également l'absence de réponse à leurs difficultés ou l'impossibilité de trouver une solution. Le ressenti de plusieurs enfants est que l'institution ne peut pas les entendre. Soit elle est impuissante à régler leurs problèmes ; soit les éducateurs n'ont pas le temps ou l'envie ; soit le problème est trop sensible :

« Chercheuse universitaire : (Rires) Heu... Quand vous avez un problème donc, pour quelque chose, heu à qui vous en parlez en fait, à qui vous demandez un conseil ?  
Rémi : Personne.  
Chercheuse universitaire : A personne, personne ?  
Eliás : Bah de toute façon on sait très bien que ça change rien qu'on le dise ou pas donc... » (Eliás, 14 ans, Rémi, 13 ans, et une chercheuse universitaire)

« Rémi : Bah dans l'Institution on peut strictement parler à personne.  
Chercheuse universitaire : Ah oui ?  
Rémi : 'Fin c'est... ça sert pas à grand-chose.  
Chercheuse universitaire : Pourquoi heu, pourquoi heu... pourquoi c'est difficile de parler ici ?  
Rémi : Bah chais pas pffff... Heu... vous voulez qu'ils fassent quoi à ce qu'on dise ? » (Rémi, 13 ans, entretien individuel, terrain 1)

« Riley : Mais... comme j'veus dis, les éducateurs, ils entendent, ça rentre comme... ça rentre par là, ça sort par là en fait.  
Leïla : En fait, ils veulent pas les problèmes tout ça euh... ils préfèrent éviter euh... » (entretien collectif, terrain 1)

### 3.3.2 Des supports et alternatives

#### Une écoute institutionnelle personnalisée avec des figures d'attachement

De belles rencontres peuvent néanmoins se produire avec une personne : un éducateur ou éducatrice, un juge, ou un professeur, dans une relation plus personnalisée. L'écoute et l'attention de l'adulte permettent alors la confiance, les confidences et la relation d'aide. Jonathan a trouvé aussi un espace d'écoute auprès de son assistante familiale et du grand-père de la famille d'accueil pour échanger sur l'école et ses problèmes avec les autres enfants :

« Chercheuse universitaire : Ouais. Et du coup quand y a des choses dont t'as envie de parler, quand y a des choses, quand tu veux te confier, quand heu, heu... quand tu veux parler à quelqu'un, heu, à qui tu parles ?

Jonathan : Bah des fois c'est ma tata.

Chercheuse universitaire : Ouais.

Jonathan : C'est, des fois c'est mon papi, mon papi des fois, chais pas.

Chercheuse universitaire : D'accord. Donc des fois ta tata et des fois ton papi.

Jonathan : Bah des fois quand, des fois à l'école ça s'est passé mal, imagine y en a qui me traitent de bébé, tout ça, bah je le dis à ma tata.

Chercheuse universitaire : D'accord.

Jonathan : Mais maintenant j'ai plus peur hein ça va heu chuis grand hein. » (Jonathan, 11 ans, entretien individuel)

Pour Rémi, l'assistante familiale représente une personne à l'écoute à qui il peut « confier ce qu'il a sur la conscience » :

« Rémi : Les familles d'accueil ça va, 'fin... en général elles nous écoutent. Parce que malgré ce qu'on dit, 'fin elles sont quand même hey sympas. 'Fin la plupart ! Après moi ça va, chais pas si dans ta famille d'accueil ça se passe bien mais... » (Rémi, 13 ans)

Même si elle évoque des relations conflictuelles avec ses parents, Isabelle (11 ans) a le sentiment de pouvoir parler « de tout » avec son frère, son assistante familiale (« sa tata ») et son mari (« son tonton »), mais aussi sa meilleure amie de l'école qu'elle cite par son prénom. Sur-adaptée, elle semble pouvoir parler de « tout » à « tout le monde ». Elle insiste beaucoup également dans sa carte des liens sur Mélisse, une enfant accueillie en même temps qu'elle. « Sa tata » et Mélisse sont les deux personnes ressources pour Isabelle en cas de difficultés, auprès de qui elle se sent entendue et comprise. Ces propos sont confirmés dans le questionnaire d'attachement où Isabelle choisit d'évoquer sa tata comme personne ressource sur laquelle elle peut compter et pour laquelle elle obtient un score d'attachement sécurisé et relativement élevé (35/40) :

« Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. Par exemple quand ça va pas bien, t'en parles plus à qui ?

Isabelle : Bah à ma tata j'en parle en premier et après à M... à Mélisse

Isabelle : Bah parce que c'est ma meilleure amie.

Chercheuse universitaire : (Acquiesce) Hum. Et avec elle de quoi tu peux parler ?

Isabelle : De tout. » (Isabelle, 11 ans, entretien individuel)

Toutefois durant un temps d'entretien collectif elle dit ne pouvoir parler à personne, tout garder pour elle. Elle craint si elle en parle que la réponse soit disproportionnée. Serait-ce l'effet de groupe et de conformité à une norme collective bien connue des chercheurs ? En même temps, parler de tout à tout le monde signifie ne pouvoir parler de rien à personne.

« Isabelle : Ba moi-même  
 Chercheur pair : A toi-même ? C'est à personne d'autre que tu en parles ?  
 Isabelle : Ba non après ils s'en fichent  
 Chercheur pair : Pourquoi t'en parles à personne d'autres ? Tu préfères le garder pour toi ?  
 Isabelle : Oui  
 Chercheur pair : Moi aussi je faisais ça. Et t'en parles pas à ton éducatrice ? T'en parles pas à la psy ?  
 Isabelle : Ah non !  
 Candy : Ba quand j'ai un problème je vais dans ma chambre !  
 Chercheur pair : Quand t'as un problème tu vas dans ta chambre ? T'en parles pas à ta tata par exemple ?  
 Candy : Ba non !  
 Isabelle : Ba non !  
 Chercheur pair : Toi non plus t'en parles pas à ta tata Inès ?  
 Isabelle : Ba non !  
 Chercheur pair : Pourquoi ?  
 Isabelle : Sinon elle va me faire tout un cirque ! » (entretien collectif, terrain 2)

Jaison (16 ans) a trouvé un espace d'écoute auprès d'une éducatrice et d'un juge :

« Jaison : ... et heu j... j'ai une éducatrice en fait que j'peux parler de tout et que... comme un psychologue en fait, mais sauf que c'est une éducatrice et que... qu'on se parle beaucoup et... qu'on s'aime heu... qu'on, qu'on s'aime bien quoi. Mais heu... à cette é... ducatrice j'lui confie tout et, et... de même. Ouais j'me sens heu... j'me sens un peu sécurisé que... parce que des fois quand... quand ça bloque en fait heu... c'est, c'est pas très bon.  
 Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. D'accord. Et ya d'autres personnes ?  
 Jaison : Pas spécialement, après si c'est des p'tits soucis j'peux en parler à tout le monde. Mais heu... mes plus gros soucis en fait j'lui en parle à elle et je sais qu... qu'elle en parlera à personne quoi. » (Jaison, 16 ans)

Riley (16 ans) se sent écouté par son éducateur avec qui il peut élaborer ses projets. Leïla (18 ans) a le sentiment d'être écoutée par ses « pys », celle de la fondation, mais aussi celle de l'extérieur qu'elle connaît depuis très longtemps ainsi que par une éducatrice qui a instauré un lien de proximité avec elle. Pour Frédéric (14 ans), il s'agit d'une professeure qui est sortie de sa fonction pour répondre à la difficulté de logement de ses parents :

« Frédéric : Et heu... dès qu'j'avais un problème, elle était là. Heu... dès qu'j'avais un souci, elle était là. Quand mes parents ils avaient un souci, elle était là. Elle nous Aïdait tout l'temps. Et... c'est grâce à elle heu, vous savez, qu'on a... déménagé.  
 Chercheuse universitaire : En Belgique ?  
 Frédéric : Ouais. Elle nous a trouvé une maison, on a donné, on a dit merci, on a déménagé. Et j'ai dû changer d'école... Sinon elle allait voir heu à l'école, mon ancienne nounou. Mais m... ma prof heu j'l'ai toujours sur Facebook. J'la parle souvent. » (Frédéric, 14 ans, entretien individuel, phase 1, terrain 2)

Si, parfois, l'inscription d'une relation dans le temps peut donner le sentiment d'être écouté, inversement à d'autres moments, le temps et l'usure professionnelle peuvent être perçus dans le récit des adolescents comme un facteur limitant l'écoute :

« Leïla : Elle ouvrait grave des portes aux jeunes. Les jeunes y z'arrivaient à avoir un appart' et tout euh... 'fin elle ouvrait grave des portes aux jeunes, elle s'donnait à fond, elle prenait tout l'temps rendez-vous avec les jeunes et tout. Et en fait, elle s'est tellement donnée à fond, à fond, à fond qu'à un moment même quand elle était chez elle, elle continuait de travailler. Elle appelait des familles d'accueil et tout, 'fin elle s'arrêtait jamais ! Et c'est pour ça elle a pété une pile.  
 Riley : ils en ont marre de... d'entendre toujours la même chose et les comportements, les trucs comme ça, les jeunes qui partent... j'sais pas moi... peut-être j'pense que c'est ça. » (entretien collectif, terrain 1)

## Perception et construction de collectif de parole

L'appréhension des espaces plus collectifs de paroles est très contrastée selon les enquêtés. Face au sentiment que son avis ne compte jamais sur les choses importantes, toutes formes de réunions pour prendre en compte son avis qu'elle soit collective ou individuelle et pour discuter « de petites choses » est alors délégitimé par Riley (15 ans) :

« Riley : Vous avez pas compris. Ils nous demandent jamais notre avis en fait. C'est pour ça quand vous me dites : "est ce qu'ils vous ont demandé ? ", ils demandent jamais en fait. [...] Parfois ils font aussi des réunions, par contre ça m'intéresse pas trop mais bon.  
Chercheuse universitaire : Et c'est quoi les réunions ?  
Riley : j'sais pas. Des fois on parle entre enfants et tout.  
Chercheuse universitaire : Ah ok.  
Riley : Ah ça m'intéresse pas, enfin les enfants ils sont casse couilles là. » (Riley, 15 ans, entretien individuel)

Inversement, Leïla propose des temps d'échanges médiatisés entre l'enfant, le service et les familles d'accueil afin désamorcer les conflits éventuels mais aussi faire état de ce qui va bien :

« Leïla : Le truc en fait, c'est qui font pas aussi de... par exemple une fois par mois, on vient voir un psy ici OK, bah y devrait faire la même chose, mais euh... euh... avec la famille d'accueil, parce qu'en fait du coup euh... y des tensions qui se créent euh... le jeune y va pas parler, la famille d'accueil, elle va pas parler, ça va rester, ça va gonfler, ça va gonfler et après ça va péter. Parce que personne aura essayé de discuter et y aura pas eu de... de... y se s'ront pas... alors vous faites tous les mois un point avec la famille d'accueil, voilà ça s'passe, même si des fois y a des rendez-vous y aura rien, bah ç s'rait bien, comme ça au moins les jeunes y disent c'qui pensent, les adultes y disent c'qui pensent, même si ça doit crier qu'ça doit péter, mais au moins chacun aura dit c'qui pense après tout le monde rentre et... et ça pète, pète, pète ça fait du bien de faire ça. » (entretien collectif, terrain 1)

Au fil des discussions, chercheurs pairs et enquêtés évoquent également au cours de l'accueil l'absence de lieux d'échanges collectifs entre enfants pour élaborer une pensée commune *a contrario* de ce qui existe pour les professionnels :

« Chercheur pair : Le problème, c'est qu'en fait, elles se parlent entre elles, mais nous, on a pas l'droit d'se parler entre nous en fait. Y a pas de euh... y a pas d'lieu où on peut parler entre nous en fait, comme vous l'faites là tous les deux, en fait ça existe pas. » (entretien collectif, terrain 1)

## La famille, ultime ressource

Plusieurs enfants disent pouvoir parler à leur famille, leurs parents, grands-parents et/ou frères ou sœurs.

« Chercheur pair : Eux ils t'écotent ?  
Léni : Ma famille ?  
Chercheur pair : Hum  
Léni : Ouais ! Et mes copains aussi, ouais. » (Léni, 9 ans, entretien individuel)

Aïda évoque pour parler à sa mère, une éducatrice et à sa sœur :

« Aïda : Ah ! Ma sœur, Marie [la marraine] et ma mère.  
Chercheur pair : D'accord. Et c'est à elles, c'est vers elles que tu te tournes si t'as besoin de... de t'appuyer sur des... des gens ?  
Aïda : Ouais.

Chercheur pair : D'accord. Et heu... tu peux vraiment leur parler de tout ?  
Aïda : (Acquiesce) Hum. » (Aïda, 12 ans)

Agostino se confie à sa sœur :

« Chercheur pair : Et y'a d'autres personnes auprès de qui tu te sens écouté ?  
Agostino : Ma grande sœur  
Chercheur pair : Hum hum. Et elle aussi tu peux lui parler de tout ?  
Agostino : A ma sœur ?  
Chercheur pair : Hum  
Agostino : Oui » (Agostino, 15 ans, entretien individuel)

Même pour un enfant attaché à sa famille, comme Antony (10 ans), la réponse à la question est assez vague et l'échange semble réduit avec sa mère :

« Chercheur pair : D'accord. Heu... Et heu... Aujourd'hui en fait heu... Auprès de qui tu te sens écouté heu... T'as envie de parler quand t'as besoin de conseils ?  
Antony : Ah je sais pas moi.  
Chercheur pair : Hum ? Ya vraiment personne ?  
Antony : Si y a ma mère... après j'... moi j'... bah après heu ya... ma famille en fait et... et Stan [un jeune voisin] ... et sa mère elle va... elle va me dire bonjour. » (Antony, 10 ans)

### Le support des autres enfants accueillis

Les autres enfants accueillis en même temps peuvent constituer des supports d'échanges. Aïda, questionnée sur ses valeurs, revient sur cette confiance qui fait défaut dans la relation aux éducateurs :

« Aïda : Ah oui ! Bah chuis... honnête. Sauf qu'il y en a qui ne me croient pas quand j'dis les choses, les éducateurs. 'Fin mes copines elles me croient mais pas les éducateurs. » (Aïda, 12 ans)

Pour elle, ce sont aussi les autres enfants qui servent de confidentes car elle a le sentiment d'être crue par eux.

« Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Donc heu ici ya vraiment personne à qui tu peux te confier ?  
Aïda : Au foyer ?  
Chercheur pair : Ouais. A part l'éduc qui est partie...  
Aïda : Si... heu... bah j'ai des copines à qui j'peux me confier.  
Chercheur pair : Ouais. Hum.  
Aïda : 'Fin j'ai une amie à qui j'peux me confier.  
Chercheur pair : (Acquiesce) Hum hum. Qui est aussi ici sur le même groupe que toi ?  
Aïda : Ouais. » (Aïda, 12 ans)

Wendy partage avec ses deux meilleurs amis des jeux et des passions communes mais aussi ses soucis du quotidien :

« Chercheuse universitaire : Et avec Alexis et Léo tu, euh, tu fais quoi ? Tu partages quoi comme euh, jeux ?  
Wendy : On joue aux jeux vidéo.  
Chercheuse universitaire : Vous joué aux jeux vidéo dans, sur le pavillon là ?  
Wendy : Oui.  
Chercheuse universitaire : Ouais et tu parles parfois aussi avec eux, quand tu, quand tes, ta des chagrins ?  
Wendy : Oui  
Chercheuse universitaire : Ou Quand tes un peu, quand tu as des soucis, tu peux parler un peu ?  
Wendy : Oui

Chercheuse universitaire : Ouais, y a d'autres gens avec qui tu as, tu peux parler quand ta des soucis, quand tu te sens pas trop bien ?

Wendy : Non (Wendy, 11 ans, entretien individuel)

Lola (8 ans) quand elle a un souci elle en parle à ses copines :

« Chercheuse universitaire : Hum, il n'y a personne que tu préfères alors ? Hum et tu peux leur parler au éducateurs ici quand tu as des soucis ou des que tu es un peu triste ? Tu leur, ça tes déjà arrivée de leur parler de tes soucis ? C'est vrai ? Tu leur a parlé de quoi par exemple ?

(Silence)

Dans certaines situations où ça ne va pas trop, t'as réussi à leur parler ?

(Silence)

Ou tu dis plutôt ça à tes copines ?

(Silence)

Lola : Je dis plutôt ça à mes copines. » (Lola, 8 ans)

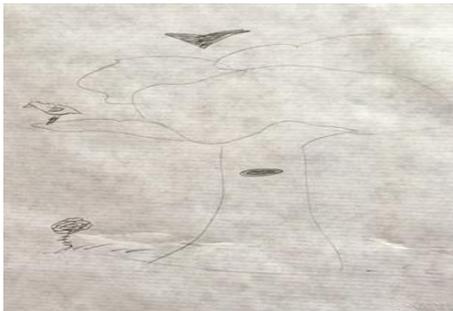
Riley a réussi à changer de famille d'accueil en en parlant à sa sœur, qui en a parlé à sa mère, qui en parlé à l'ASE qui en a parlé à la fondation :

« Chercheuse universitaire : D'accord t'en avais parlé à ta sœur ?

Riley : Hum

Chercheuse universitaire : Et ta sœur, qu'est ce qu'elle en avait dit ?

Riley : Ba elle en avait parlé à ma mère, ma mère elle a remonté ça à l'ASE, après la famille d'accueil et voilà. » (Riley, 15 ans, entretien individuel)



*Dessin 33, collectif, terrain 1*

## Conclusion : Questionner l'expression de l'enfant en milieu supplétif

Arrivés au terme de ce travail, nous avons conscience d'avoir donné toute la place au seul point de vue des enfants et des adolescents confiés. La méthode choisie comporte des impasses, volontaires ou aléatoires, en particulier sur le point de vue des suppléants, dont des entretiens auraient pu rendre compte. La situation des enfants n'est pas non plus mise en perspective, par exemple avec une connaissance exhaustive de leur parcours. Le corpus étudié est donc centré sur cette parole dont on a souligné en introduction combien elle faisait l'objet de suspicion, tant chez les chercheurs que chez les professionnels. Il est constitué de plusieurs matériaux, auprès d'enfants différents, avec une triangulation des méthodes à la croisée des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie, traduisant explicitement le choix d'une recherche « avec » des enfants déjà très sollicités, mais le plus souvent sur le mode de l'injonction. La présence des pairs comme la mise en œuvre des méthodes croisées, réduisant les rapports d'inégalité, leur a offert une opportunité d'être entendus autrement. Ils ne s'en sont pas saisis de manière homogène, ce qui indiquait de manière significative où ils en étaient de leur trajectoire, de leur rapport aux adultes et aux institutions. Deux terrains sont explorés, et ces enfants connaissent des accueils très différents. Et leurs propos sont confrontés les uns aux autres, avec une relecture par des chercheurs pairs et une confrontation aux résultats d'autres recherches.

Il nous semble qu'un tel dispositif méthodologique crée une caisse de résonance. Même partiels, les résultats nous semblent à prendre en considération, en admettant qu'ils contribuent à une réflexion bien au-delà des deux institutions qui nous ont ouvert leurs portes. Autant qu'aux jeunes que nous espérons ne pas trahir, nous voudrions ici dire notre respect à des professionnels engagés dans une tâche des plus complexes. Les éléments que nous allons reprendre ici sont écrits pour que les uns et les autres tirent le plus parti possible du risque qu'ils ont pris, en acceptant qu'une équipe de recherche questionne la capacité d'action et d'expression de l'enfant en milieu supplétif.

En croisant les travaux en sociologie et en sciences de l'éducation sur les ancrages identitaires<sup>133</sup> et ceux en psychologie sur l'attachement, ce rapport cherche à comprendre comment les enfants et adolescents composent avec les liens, les espaces, et les temps traversés et inventent « des formes d'ancrages qui sont des espaces d'articulation des normes sociales qui définissent un “nous” et des aspirations à l'autonomie qui définissent un “je”<sup>134</sup> ». Quels ancrages les enfants et adolescents confiés mobilisent-ils ? Comment leurs configurations relationnelles évoluent-elles au fil du temps ? Quelles sont leurs influences sur la prise en compte du point de vue de l'enfant ?

Ce rapport montre combien la majorité des enfants et des adolescents rencontrés tissent leur appui entre espace familial et milieu supplétif. 17 d'entre eux ont dessiné dans leur cartographie des liens des familles mixtes avec des membres de leur famille de naissance, des adultes de référence de leur milieu d'accueil, des membres de leur fratries, d'autres enfants

---

<sup>134</sup> E. Ramos, *op. cit.*, 2006, p. 18.

accueillis en même temps qu'eux, des amis, des personnes des familles élargies,...Ils s'appuient sur des ancrages pluriels à l'intersection des espaces traversés : leur chambre, lieu refuge, les téléphones cassés et réparés, symbole de lien, la nourriture qui peut créer des continuités ou des discontinuités entre les espaces traversés, révélées des similitudes ou des différences sociales, raciales ou religieuses, témoigner des affects partagés ou non et des places de chacun. Dans ses ancrages, les loisirs et les vacances tiennent une place importante d'une part car ils ouvrent d'autres possibles mais aussi parce qu'ils permettent de relier les espaces traversés. Les enfants et adolescents rencontrés développent différentes stratégies pour relier les espaces et les temps : ils peuvent être dans le non choix, dans l'anesthésie, la conflictualité, ou au contraire chercher à jouer d'identités multiples à l'intersection de leurs territoires. Ancré dans une stabilité d'accueil ou soumis à une multiplicité de placements qui finissent par paraître tous identiques, ils développent différents modes d'articulation des temps entre une projection dans un avenir radieux ou la recherche d'un retour vers un passé à jamais perdu. Dans un contexte de défiance, ils peuvent avoir l'impression que leur parole est peu entendue sur des sujets importants ce qui les conduit soit à bouder les espaces institutionnels de prise de parole ou au contraire à en réclamer plus. L'écoute et la prise en compte de leur parole est souvent liée dans leur récit à un lien particulier d'attachement construit avec une ou des personnes significatives.

Nous retiendrons pour cette conclusion deux points des témoignages étudiés, l'un portant sur le lien entre expression et accueil, le second entre expression et attachement, ce qui nous permettra de proposer des perspectives quant aux conditions d'une expression des enfants et des jeunes en milieu supplétif.

Au niveau institutionnel, les enfants interviewés expriment beaucoup de doutes sur les possibilités d'être écoutés, notamment sur les motifs de la suppléance. Ils ont le sentiment qu'on ne leur demande pas leur avis pour des décisions importantes comme par rapport au changement de lieu ou de famille d'accueil ou leur santé. Toute possibilité de croire en une écoute est alors pour eux invalidée.

Les enfants et jeunes renvoient à une autre défiance dans le rapport à l'institution : la parole tantôt y circule à perte (dénonciations étouffées, réponses différées...), tantôt dépasse le périmètre ou la portée visés (réponse disproportionnée, propos divulgués, prise de décision...). Elle n'a pas non plus de valeur égale entre celle des adultes (tenue pour vrai) et celles des enfants (mise en doute ou jugée comme non recevable).

Ils perçoivent leur place dans un monde au travail, dont il faut respecter des règles contraignantes, et parfois excluantes, sur lesquelles ils n'ont aucune prise. Ils restent des témoins subordonnés aux crises institutionnelles, ou aux conflits dans les lieux d'accueil (en établissements ou en famille), comme s'il n'était jamais nécessaire de les avertir. Ce qui forge un sentiment de non-reconnaissance. Trop souvent, l'institution leur semble gérer leur situation au titre de dossiers, s'opposant à ce qui est pour chacun d'eux « mon histoire ». Cet objet en vient à symboliser la « distance » entre « eux » et « nous ».

On entend l'influence des discours d'adultes ou de pairs dans certains des propos relatés, en particulier sur la défiance envers les institutions des adolescents, reprenant celle de parents marginalisés, de professionnels critiques ou de groupes de pairs en opposition.

Ils sont particulièrement sensibles aux violences subies et du peu de cas qui peut en être fait, notamment quand ils font part de discriminations, qu'elles soient le fait d'adultes (de la famille ou du milieu supplétif), ou bien d'enfants (dans ou hors lieu de suppléance), voire aux traitements injustes qu'elles suscitent.

A l'épreuve du placement, les enfants et jeunes éprouvent quotidiennement et très jeunes la conscience d'un risque à prendre la parole, sans omettre que ce risque est intriqué à l'entrée même en placement. Faute d'espace et d'interlocuteurs à leurs yeux crédibles, ils décrivent diverses stratégies, plus ou moins conscientes comme la révolte et la résignation, avec souvent un grand sentiment de solitude. Ce qui fait dire à certains qu'ils n'ont besoin de rien, ni de personne.

Mais derrière ce sentiment de parole perdue des enfants et des jeunes confiés, se joue la question des attachements : sans le sentiment d'être aimé, que (leur) dire ? A leur écoute, on entend nommer bien des personnes à qui parler et ce, dans tous leurs réseaux : celui de la parenté, du réseau de suppléance, de toute autre institution. Ce peut être un adulte au rôle précis (éducateur, juge, professeur, psychologue...) qui manifeste personnellement intérêt et attention dans une relation personnalisée qui leur inspire confiance. De façon plus informelle, ils trouvent une écoute dans leur famille (parents, ascendants, collatéraux et frères ou sœurs plus âgés). Les copains, en particulier les autres enfants accueillis semblent cependant pour nombre d'entre eux les plus disponibles et les plus à même de les comprendre. Dire à ces confidents, ce n'est plus risquer le discrédit, ce n'est plus engager tout un faisceau de décisions, ce qui n'est pas sans poser la question d'une écoute corrélée à une aide ou pas. L'expression est davantage possible pour les enfants et jeunes qui ont de forts attachements. Quelques-uns viennent questionner les zones encore taboues en protection de l'enfance : dire l'attachement est-il légitime ?

Nous avons sondé la constitution et l'évolution des « configurations d'identifications » de nos enquêtés, chercher à comprendre leurs ancrages. Nous avons tenté de les mettre en lien avec leurs possibilités d'expression. Nous n'avons pas, à ce stade de la présentation des résultats, finaliser un lien entre les typologies déjà établis concernant les enfants confiés et les discours d'enfants entendus. Pourtant, des éléments significatifs apparaissent : certains enfants font état de forts attachements, de « liens noués ». D'autres se construisent comme héros de leur propre vie, puisant de la force dans au prix d'une certaine solitude mais avec le repérage possible de liens électifs, ils sont comme « détachés ». Si ces deux premières catégories d'enfants apparaissent, la plus fragile se dessine aussi, et parfois très tôt, avec des enfants aux liens « suspendus », adaptés à tout ou révoltés, prolixes ou silencieux, sans figure d'attachement fiable dans la durée.

Les présents résultats confirment et précisent le lien entre attachement et possibilité d'expression. Ils donnent aussi une vision élargie des mondes dans lesquels circulent les enfants et jeunes confiés, laissant entrevoir leurs possibilités d'expression : l'espace familial est plus ouvert que prévu, avec des liens forts et des liens faibles sur lesquels s'appuyer pour s'ancrer tant par la référence au passé, que dans le présent et pour imaginer l'avenir. L'espace supplétif est celui où au présent, parfois sans suffisamment de durée, se tissent des liens importants entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes avec le sentiment d'être entendus et compris. Cette socialisation horizontale, avec les fratries comme avec les autres pairs, sur les lieux de placement, est souvent laissée ignorée, malmenée ou redoutée. Ils ouvrent aussi des perspectives en termes de projets à rêver et à réaliser, d'espaces à découvrir et à s'approprier, de fierté retrouvée et d'élan partagés. Les enfants et jeunes confiés ont pour certains trouvé, en milieu supplétif, les ancrages nécessaires pour construire leurs appartenances, certes multiples mais cependant conciliables. D'autres restent en attente, révoltés ou silencieux. Leur offrir des supports d'expression est une tâche ardue, à laquelle cette équipe de recherche espère avoir donné quelques appuis, pour qu'ils restent le moins longtemps et douloureusement possible, « suspendus ».

Des espaces de parole formels individuels existent. La question qui se pose est celle de la circulation de cette parole dans les autres espaces, et en particulier, dans les instances décisionnelles. Dans l'expression, les temps de consultation pour avis, parfois très officiel jusqu'à la prise en compte des espaces et temps informels. Ces espaces et temps sont-ils des lieux de prise en compte d'un avis de l'enfant ?

- Sur des questions très personnelles, touchant à son identité propre, à son image
- Sur l'organisation du quotidien et l'élaboration de règles engageant et les enfants, et les adultes.
- Sur les liens avec les membres de la parenté, et autres proches de l'environnement familial. Mais aussi aux liens avec les suppléants, et aux attachements qui se nouent, ou non.

Au-delà de ces espaces de recueil d'un avis de l'enfant, la possibilité de s'exprimer peut être initié plus quotidiennement. On peut souligner l'intérêt de :

- Tenir compte des éléments simples du quotidien : possibilité d'investir des lieux comme étant les siens, respect de l'intimité ; voir ce qui « à hauteur d'enfants », fait lien.
- Prévoir des espaces de parole collectifs, entre enfants ou entre enfants et professionnels
- Organiser des temps d'expression, plaçant les enfants, de façon collective, en position d'acteurs, ce à la faveur d'événements proposés par ou à des instances tierces : projets artistiques, projets de recherche, projets associatifs...
- Faire place à l'expression de récits, dans lesquels les valeurs et les émotions puissent être entendus et discutés, sans conséquence immédiate ou même différée sur les personnes concernées.

A propos des attachements :

- Avoir une attention particulière aux attachements : prise en compte d'affinités, de préférence, de relations électives entre enfants comme entre adultes et enfants ;
- Ouvrir des possibilités de mettre en rapport les différents mondes dans lequel l'enfant circule, par exemple avec des objets symboliques (photos de la famille...), ou des moments de rencontres régulières, collectives et conviviales (fête de l'établissement, vacances partagées...)
- S'investir dans des projets avec et pour : la parole s'ancre dans l'action, dans le partage de temps et de gestes
- Dire la belle rencontre, par laquelle il est possible d'être reconnu, aimé, écouté et aider, en admettant l'importance des réseaux où elle se situe.

## Bibliographie

- Alderson P., « Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods », dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, 2000, p. 276-291.
- Astier I. et N. Duvoux, *La société biographique. Une injonction à vivre dignement*, Paris, l'Harmattan, 2006, 212 p.
- Bacro F., "Validation Francophone De L'Échelle De Sécurité Des Perceptions D'Attachement Au Père Et À La Mère (Kerns, Klepac & Cole, 1996). = French Validation of the Child-Father and Child-Mother Attachment Perceptions Security Scale (Kerns, Klepac, & Cole, 1996)." *European Review of Applied Psychology, Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, vol. 61, no. 4, Oct. 2011, p. 213-221.
- Becquemin M., *Protection de l'enfance et placement familial. La Fondation Grancher. De l'hygiénisme à la suppléance parentale*, Paris, Éditions Petra, 2005, 260 p.
- Berthet G. et C. Monnot, « L'audition du mineur victime. Recueil de la parole de l'enfant par la police », *Enfances & Psy* 3(36), 2007, p. 80-92.
- Borg M., B. Karlsson, S. Hessok, et B. McCormack, « Opening up for many voices in knowledge construction », *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 1, 2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120117>.
- Brassac C., M-C. Mietkiewicz « La production conjointe d'un dessin de la famille : une histoire interactionnelle », *Bulletin de psychologie* 2008/3 (Numéro 495), p. 245-255. DOI 10.3917/bupsy.495.0245
- Brown S., *Understanding Youth and Crime*, Buckingham, 1998, 144 p.
- Bühler-Niederberger D., L. Alberth, et S. Eisentraut (dir.), *Kinderschutz, Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven ?*, Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 2014, 226 p.
- Butler S., J. Gross et H. Hayne, The effect of drawing on memory performance in young children, *Developmental Psychology* 31(4), 1995, p. 597-608.
- Cette recherche était portée par un collectif de recherche tripartite (chercheurs, jeunes sortant de la protection de l'enfance et professionnels) et soutenue par l'Observatoire National de l'Enfance en Danger, les conseils généraux du 92 et du 94, les Apprentis d'Auteuil et SOS Villages d'Enfants. P. Robin, S. Delcroix, M.-P. Mackiewicz, B. Goussault, A. Boulous, A. Dassy, L. M., M. B., H. M., F. K, A. N., L. D., L. M., C. M., M. D., L. Z., B. A., Y. K., S. M., « Les jeunes sortant de la Protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la Protection de l'enfance, Rapport final pour l'ONPE, 2014, 252 p.
- Chaïeb S., « Renégociations identitaires et protection de l'enfance. Entre parcours migratoires et identifications religieuses », *Migrations Société*, Vol. 28, n° 164, avril-juin 2016, pp. 157-171.
- Chaïeb S., *A l'épreuve du placement, renégociations identitaires de personnes issues de familles immigrées ayant été accueillies en protection de l'enfance*, Thèse de doctorat encadrée par Catherine Delcroix, à l'Université de Strasbourg, soutenue en 2016
- Chenouga C., *De toutes mes forces*, 2016.
- Christianson S. A & E. F Loftus, Memory for traumatic events. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 1987, p. 225-239. S. A., Christianson et E.F. Loftus, Remembering emotional events: The fate of detailed information. *Cognition and Emotion*, 5, 1991, p. 81- 108.
- Cleaver F., « Institutions, Agency and the Limitations of Participatory Approaches to Development », dans Bill Cook et Umma Kothari (dir.), *Participation: The New Tyranny?*, London, Zed Books, 2001, p. 139-152.
- Coad J. et R. Evans, « Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process », *Children and Society* 22(1), 2008, p. 41-52.
- Corman L., *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*, Paris, PUF, 1964.
- Cyr M. et J. Dion, R. Perreault et N. Richard, Guide d'entrevue d'investigation en matière d'agression sexuelle auprès des enfants : Protocole du NICHD. Montréal : Centre de Recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS), 2001.

Cyr M., *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime*, De la théorie à la pratique, Paris : Dunod, 2014.

Danic I., J. Delalande et P. Rayou, *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR, 2006, 216 p

Dimicoli V., « J'ai pas le temps, je ne suis pas comme eux », pièce de théâtre, création 2016. Présentée dans B. Goussault, M-P. Mackiewicz, P. Robin & al, 2017.

Donzelot J., *La police des familles*, Paris, Editions de minuit, coll. « Critique », 1977, 221 p.

Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Easterbrook J. A., The effect of emotion on cue utilisation and the organisation of behaviour. *Psychological Review*, 66,1959, p. 183-201.

Esser F., « Neither 'thick' nor 'thin' reconceptualising agency and childhood relationally », dans F. Esser, M. S. Baader, T. Betz et B. Hungerland (dir.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*, London & New York, Routledge, p. 48-60

Fassin D., « Un massacre des innocents. Les représentations de l'enfance au temps du sida », dans D. Fassin(dir.), *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*, Paris, Gallimard-Seuil, 2010, p. 205-230.

Festinger T., *No one ever asked us : a postscript to foster care*, Columbia University Press, 1983.

Forest M. et G. Thomas, "An exploratory study of drawings by bereaved children, *British journal of clinical psychology*, n° 30, 1991, p. 373-374.

Fransson E. et J. Storro, « Dealing with the past in the transition from care. A post-structural analysis of young people's accounts », *Children and Youth Services Review*, 33 (12), 2011, p. 2409-2540.

Frechon I., L. Marquet, P. Breugnot, C. Girault, *Journée d'étude aux partenaires de l'étude ELAP*, Paris, 8 Juillet 2016.

Garnier P., « L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des *Childhood studies* », *Education et sociétés*, 2015/2, n° 36, p. 159-173.

Geiselman R.E. et J. Padilla, Cognitive Interviewing With Child Witnesses. *Journal Of Police Science & Administration* 16(4), 1988, p. 236-242.

Giard L., « Faire la cuisine », dans M. de Certeau, L. Goard et P. Mayol, *L'invention du quotidien, Habiter, cuisiner*, t. II, Paris, Gallimard, nouv. édition revue et augmentée, 1994, 448 p.

Ginet M., M. Brunel, F. **Verkamt**, M. Désert, C. Colomb et R. Jund, L'Entretien Cognitif reste-t-il efficace pour aider de très jeunes enfants issus de milieux défavorisés à témoigner d'un évènement visuel ? *L'Année Psychologique* 114(2), 2014, p. 281-313.

Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, 1961, traduction de L. et C. LAINÉ, présentation, index et notes de ROBERT CASTEL, Paris, Les Éditions de Minuit, (1968), 2013, 447 p.

Goyette M., Réseaux sociaux, soutiens et supports dans le passage à la vie adulte : le cas de jeunes ayant connu un placement, *Thèse de Doctorat, École de service social*, Faculté des sciences sociales, Université de Laval, Québec, 2006 ; M. Goyette, « Dynamiques relationnelles dans les transitions à la vie adulte de jeunes en difficulté », dans M. Goyette, A. Pontbriand et C. Bellot (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2011, p. 57-72.

Greene S., A. Ahluwalia, J. Watson, R. Tucker, S. B. Rourke, J. Koornstra, M. Sobota, L. Monette et S. Byers, « Between skepticism and empowerment: The experiences of peer research assistants in HIV/AIDS housing and homelessness community-based research », *International Journal of Social Research Methodology* 12(4), 2009, p. 361-373.

Gross J. et H. Hayne, Drawing facilitates children's verbal reports after long delays, *Journal Of Experimental Psychology: Applied* 5(3), 1999, p. 265-283.

Guy F., « J'habite... enfin..., je me comprends » : l'appropriation territoriale des adolescents... *Enfances, Familles, Générations*, n° 19, 2013, p. 127-144, [en ligne] [www.efg.inrs.ca](http://www.efg.inrs.ca) [consulté le 13.12.2016] ; Guy F., « Mobilité et immobilité dans le cadre du placement des adolescents, des usages de l'espace en tension », *e-Migrinter*, [mis en ligne en novembre 2013] <http://e-migrinter.revues.org/307> [consulté le 24 mars 2017].

H. Gardner, "The concept of family : perceptions of children in family foster care", *Child Welfare*, vol 75, n°2, p. 161-182.

- Hershkowitz I. et M.E. Lamb, L'audition de mineurs témoins ou victimes : l'efficacité du protocole du NICHD. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 2, 2013, p. 223–236.
- Hershkowitz I., M. Lamb, C. Katz et L.C. Malloy, Does enhanced rapport-building alter the dynamics of investigative interviews with suspected victims of intra-familial abuse? *Journal of Police and Criminal Psychology*, 2013, p. 11-20.
- Holland S., « Representing Children in Child Protection Assessments », *Childhood*, vol. 8, n°3, 2001, p. 322-339.
- Ion J., C. Laval et B. Ravon, « Politiques de l'individu et psychologies d'intervention : transformation des cadres d'action dans le travail social », dans F. Cantelli et J.-L. Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, éditions LGDH, 2007, p. 159-160.
- Ion J., *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod, 1998, 272 p.
- ISA Planung und Entwicklung GmbH [ISA] (dir.), *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodell- programm, Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII*, 2010, 236 p. téléchargé sur <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/download.html>, le 20 juin 2010.
- Issacs M.B. et I R Levin, "Who's in my family? A longitudinal study of drawings of children of divorce", *Journal of divorce*, vol 7, n°4, 1984, p. 1-21.
- James A., C. Jenks et A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity, 1998, 256 p.
- Javeau C., « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », dans R. Sirota (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, p. 297-231.
- Join-Lambert H., Vie quotidienne, identités et autonomie dans les interventions socio-éducatives, L'identité des jeunes, des parents des professionnel-le-s: de l'expérience quotidienne au développement de l'autonomie, *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches*, Université des sciences et technologie de Lille, 2016.
- Katz C. et I. Hershkowitz, The effects of drawing on children's accounts of sexual abuse, *Child Maltreat* 2, 2010, p. 171–179.
- Kirby P., *Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research*. Joseph Rowntree Foundation/Youth Work Press, York, 1999.
- Lacharité C., C. Sellenet, et C. Chamberland, *La Protection de l'enfance, La parole des enfants et des parents*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2015
- Laval C. et B. Ravon, « Relation d'aide ou aide à la relation ? », dans J. Ion (dir.), *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005, p. 235-245.
- Leeson C., « My Life in Care : Experiences of Non-participation in Decision-making Processes », *Child an Family Social Work* 2007, n° 12, 2007, p. 228-277.
- Légaré M., J. Dion, M. Cyr, et J. Hains, « La résistance au dévoilement en contexte d'audition chez les enfants présumés victimes d'agression sexuelle : une conceptualisation multidimensionnelle », *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles* 5, 2016, p. 22-40.
- Liebel M., en collaboration avec Chercheuse universitaire Robin et Iven Saadi, *Enfants, Droits et Citoyenneté, Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*, Paris, l'Harmattan, 2010, 259 p.
- Lytle N., K. London et M. Bruck, Young children's ability to use twodimensional and three-dimensional symbols to show placements of body touches and hidden objects, *J Exp Child Psychology* 134, 2015, p. 30–42.
- Martuccelli D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2002, 720 p
- Monceau G., « La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels », dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2015, p. 21-31.
- Morrow V. et M. Richards, « The ethics of social research with children: an overview », *Children and Society*, 10 (2), 1996, p. 90-105.
- Munro E., *The Munro Review of Child Protection: Interim Report. The Child's Journey*, 2011 <http://www.education.gov.uk/munroreview/>, téléchargé le 20.4.2011, 169 p.
- Murray C., « Peer led focus groups and young people », *Children and Society* 20(4), 2006, p. 273-286.

- Muxel A., *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette Littératures, 2007, 226 p., p. 51.
- Oelerich G. et A. Schaarschuch(dir.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München, Reinhardt, 2005, 182 p.
- Oppenchain N., « Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? », *Carnets de géographes*, n° 3, décembre 2011, Rubrique Carnets de terrain.
- Oswell D., *The Agency of Children : From Family to Global Human Rights*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
- Otgaar H., R. Horselenberg, R. Kampen et K. Lalleman, Clothed and unclothed human figure drawings lead to more correct and incorrect reports of touch in children (English), *Psychology, Crime & Law*, 18(7-8), 2012, p. 641-653.
- Otgaar H., R. Van Ansem, C. Pauw, et R. Horselenberg, Improving children's interviewing methods? The effects of drawing and practice on children's memories for an event. *Journal Of Police And Criminal Psychology* 31(4), 2016, p. 279-287.
- Payet J.-P., « Pour une enquête par conversations », *Les sciences sociales face au foisonnement biographique : Produire, recueillir et analyser les discours sur soi*, (à paraître). p. 2.
- Pipe M-E. et K. Salmon, Dolls, drawings, body diagrams, and other props: Role of props in investigative interviews. In K. Kuehnle et M. Connell (Eds.), *The evaluation of child sexual abuse allegations: A comprehensive guide to assessment and testimony*, Hoboken, NJ: Wiley, 2009, p. 365–395.
- Poittevin A., « La spécificité du fraternel en Villages d'enfants SOS, La cohabitation comme maintien du lien et sources de liens », *Dialogue*, 2008/1, n°179, p. 9-19.
- Poole D.A et M. Bruck, Divining testimony? The impact of interviewing props on children's reports of touching, *Dev Rev* 32, 2012, p. 165–180.
- Poole D.A., M. Bruck et M.E. Pipe, Forensic interviewing aids: Do props help children answer questions about touching? *Current Directions in Psychological Science* 20(1), 2011, p. 11-15.
- Potin E., « Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 8 | Automne 2009, [mis en ligne le 07 janvier 2010] <http://sejed.revues.org/6428> [consulté le 21 février 2017].
- Proch K., « Differences between foster care and adoption : perceptions of adopted foster children and adopted foster parents », *Child Welfare*, n°61, 1982, p. 259-268.
- Pufall P.B. et R.P. Unsworth, « The Imperative and the Process for Rethinking Childhood », dans P.B. Pufall et R.-P. Unsworth (dir.), *Rethinking Childhood*, New Brunswick New Jersey-London, Rutgers University Press, 2004, p. 1-21.
- Punch S., « Exploring children's agency across majority and minority world contexts », p. 183-196, dans Esser F., Meike S. Baader, T. Betz et B. Hungerland, 2016, *op. cit.*
- Ramos E., « Les "racines" : une territorialisation de l'identité qui fragmente », dans A. Morel-Brochet, Ortat N. (sous dir.), *La fabrique des modes d'habiter. Homme, lieux et milieux de vie*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 57-68.
- Ramos E., *L'invention des origines, Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris, Armand Colin, 2006, 220 p.
- Ramos E., *Rester enfant, devenir adulte, La cohabitation des étudiants chez leurs parents*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2012, 264 p.
- Rémis H., « Listening to Children : and Hearing Them », dans Pia Christensen et Allison James (dir.), *Research with Children : perspective and practices*, Abingdon, Routledge, p. 260-275.
- Robin P., M-P Mackiewicz et T. Ackermann, « Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 09 novembre 2017. URL : <http://sejed.revues.org/8385>.
- Robin P., « N'être l'enfant de personne » : d'une identité à l'épreuve à une ouverture des possibles, *Parcours en protection de l'enfance à travers une recherche avec les pairs*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, (en préparation)
- Robin P., Entrer par les coulisses dans les parcours en protection de l'enfance : une approche par les pairs, *Sejed*, 2017.

- Robin P., et N. Séverac, « Parcours de vie et dynamiques sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de Protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », C. Negroni et Cardon P. (dir.), Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, « Parcours de vie et approche biographique », *Recherches familiales*, n° 10, 2013, p.91-102 ; C. Leeson, « My Life in Care: Experiences of Non-participation in Decision-making Processes », *Child and Family Social Work*, n° 12, 2007, p. 228-277 ; S. Holland, « Representing Children in Child Protection Assessments », *Childhood*, vol. 8, n° 3, 2001, p. 322-339.
- Robin P., *L'évaluation de la maltraitance ? Comment prendre en compte la perspective de l'enfant ?*, Rennes, PUR, 2013, 291 p.
- Roosa L. W., "The family drawing, storytelling technique : an Approach to assessment of family dynamics", *Elementary school guidance et counseling*, n°15, p. 269-272.
- Russo J., « Survivor-controlled research: A new foundation for thinking about psychiatry and mental health », *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 8, 2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120187>.
- Saywitz K. J., R. E. Geiselman et G. K. Bornstein, Effects of cognitive interviewing and practice on children's recall performance. *Journal Of Applied Psychology* 77(5), 1992, p. 744-756.
- Serre D., *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur le signalement d'enfants en danger*, Paris, Editions Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2009, 310 p.
- Simon P.-J., *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, 347 p., p. 140.
- Sirota R. (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, 328 p.
- Smith R., M. Monaghan et B. Broad, « Involving young people as co- researchers: Facing up to the methodological issues », *Qualitative Social Work* 1(2), 2002, p.191-207.
- Thomas N. et C. O'Kane, « The ethics of participatory research with children », *Children and Society* 12(5), 1998, p. 336-348.
- Tourigny M., M. Cyr et M. Hebert, *L'agression sexuelle envers les mineurs*, Presses de l'Université du Québec, 2011.
- Tremblay J., *L'analyse des dessins de famille d'enfants places en famille d'accueil, rapport de maîtrise en psychologie*, Université Trois Rivières, 2000.
- Valla J-P., L. Bergeron, M. St-Georges, M. & C. Berthiaume, Le Dominic interactif : présentation, cadre conceptuel, propriétés psychométriques, limites et utilisations, *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29 (2), 2000, p. 327-347.
- Verkamp F., « Comment entendre un enfant témoin lors d'une audition judiciaire ? », *Journal du droit des jeunes* 10 (330), 2013, p. 11-22.
- Vidal-Naquet P., Le care à domicile : tact et tactiques. *Recherches en soins infirmiers*, 114, (3), 2013, p. 7-13.
- Warming H., « Playing with socially constructed identity positions : accessing and reconstructing children's perspectives and positions through ethnographic fieldwork and creative workshops. », dans Esser F., M. S. Baader, T. Betz et B. Hungerland (dir.) *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*, London & New York, Routledge, 2016, p. 119-132.
- Warren S., « Let's Do It Properly: Inviting Children to be Researchers », dans Ann Lewis et Geoff Lindsay (dir.), *Researching Children's Perspectives*, Buckingham, Open University Press, 2010, p. 122-34.
- Wesson M. et K. Salmon, Drawing and showing: helping children to report emotionally laden events, *Applied Cognitive Psychology* 15(3), 2001, p. 301-319.
- Woolford J., T. Patterson, E. Macleod, L. Hobbs et H. Hayne, Drawing helps children to talk about their presenting problems during a mental health assessment, *Clinic Child Psychology Psychiatry* 20, 2015, p. 68-83.

## Présentation détaillée de l'équipe de recherche

### **Pierrine Robin, chercheuse universitaire.**

Après avoir été conseillère pour la protection de l'enfance, l'adoption et les familles vulnérables auprès de la Ministre déléguée à la famille, Madame Bertinotti, Chercheuse universitaire Robin est actuellement Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Elle mène ses recherches en protection de l'enfance au sein du laboratoire LIRTES. Ses recherches portent sur la perception par les enfants de leurs parcours en protection de l'enfance. Elle a initié avec Sylvie Delcroix la recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte après une mesure de protection de l'enfance. Elle a engagé son université dans un réseau interdisciplinaire sur les droits de l'enfant, le « Children's Rights Erasmus Academic Network » (CREAN). Elle est membre de l'International Research Network on Transition to Adulthood from Care et du partenariat stratégique France-Québec-Actions sociales auprès des familles en situation de vulnérabilité, coporté par Carl Lacharité et Catherine Sellenet. Elle a publié récemment *L'évaluation de la maltraitance, Comment tenir compte de la perspective de l'enfant ?*, aux Presses Universitaires de Rennes, en 2013.

### **Marie-Pierre Mackiewicz, chercheuse universitaire.**

Après avoir travaillé au sein de l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED), Chercheuse universitaire Mackiewicz est Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Elle mène ses recherches au sein du laboratoire LIRTES. Ses travaux portent sur le concept de coéducation, principalement dans les champs de la scolarisation et de la protection de l'enfance. Elle a participé à la recherche par les pairs, notamment sur les questions de stabilité des parcours et de scolarisation. Elle a publié récemment avec Antoinette Chauvenet (et al.) *École, famille, Cité, Pour une coéducation démocratique*, aux Presses Universitaires de Rennes, en 2014.

### **Bénédicte Goussault, chercheuse universitaire.**

Après avoir été avocate, Bénédicte Goussault est Maître de conférences en sociologie à l'Université Paris Est Créteil. Elle mène ses recherches au sein du laboratoire LIRTES. Ses recherches portent notamment sur la démocratie participative. Elle a participé à la recherche par les pairs sur l'analyse de la photo-discussion et des représentations de l'entrée dans l'âge adulte. Elle a publié récemment : *Etre parent aujourd'hui, une aventure au quotidien*, aux éditions Broché en 2005.

### **Nathalie Savard, chercheuse universitaire.**

Après avoir travaillé au sein de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (ONED), Nathalie Savard est actuellement maître de conférences en psychologie à l'Université Paris Est Créteil. Elle mène ses recherches au sein du laboratoire LIRTES. Celles-ci portent sur le développement socio-affectif et l'attachement des enfants en situation de placement mais également des enfants exposés à la violence conjugale (Savard et Zaouche-Gaudron, 2014). Elle a notamment coordonné à l'ONED un dossier thématique sur la théorie de l'attachement. Elle a également effectué et publié une recension d'outils pour étudier le développement des enfants exposés à la violence conjugale (Savard et Zaouche-Gaudron, 2011) ainsi qu'un recensement de dispositifs à destination des enfants exposés à la violence conjugale ayant été évalués (Savard et Zaouche-Gaudron, 2013)

**Sarra Chaieb, Chercheuse universitaire.**

Sarra Chaïeb a soutenu récemment une thèse en sociologie, « À l'épreuve du placement. Renégociations identitaires de personnes issues de familles immigrées ayant été accueillies en protection de l'enfance. » sous la direction de Catherine Delcroix, Université de Strasbourg. Elle est actuellement assistante temporaire d'enseignement et de recherche en sociologie à l'Institut Universitaire et Technologique de Melun-Sénart (Université Paris-Est-Créteil, UPEC).

**Anaïs Dassy, chercheuse praticienne.**

Educatrice spécialisée de formation, Anaïs Dassy a exercé quelques années en Protection de l'enfance. Ancienne étudiante de l'UPEC, elle est titulaire d'un Master 2 en Sciences de l'Education, mention Interventions Sociales. Après un passage à la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Service de la recherche), elle est actuellement chargée de mission au groupe SOS, pour l'association « Parrains par mille ».

**Maité Berleau, chercheuse pair.**

Maité Berleau est auxiliaire de soin. Elle a participé à la première recherche par les pairs.

**Gabrielle Chouin, chercheuse pair.**

Administratrice de l'ADEPAPÉ 94, Gabrielle Chouin a été conseillère principale d'éducation TZR, académie de Versailles. Après avoir participé à la création d'un module de formation « Les jeunes aux manettes », elle a créé un module à destination des professionnels de l'Education Nationale (Protection de l'enfance et partenariats : approche par les besoins fondamentaux et les droits de l'enfant). Actuellement, elle est conseillère et formatrice en droit de l'enfant, employée par ITG-Paris et intervenante auprès des CPE stagiaires et Etudiants Education Nationale. Elle a récemment contribué à la publication du numéro « La question du projet de l'enfant, adoptabilités » de la revue Enfance & Familles d'adoption, 2017. Elle a rejoint la seconde recherche par les pairs.

**Mamedi Diarra, chercheur pair.**

Trésorier des ADEPAPÉ 94 et 75, Mamedi Diarra est étudiant en master de droit fiscal à la Sorbonne. Il exerce un mandat d'élu municipal sur la commune de Vincennes, et à ce titre membre de la Commission Développement économique, développement durable et collecte sélective et de la Commission Petite enfance, Enfance et Jeunesse. Il a participé à la première recherche par les pairs.

**Fouzy Kikadidi, chercheuse pair.**

Co-fondatrice de l'ADEPAPÉ 94 Fouzy Kikadidi est actuellement consultante au cabinet Sequoia. Elle a participé à la première recherche par les pairs.

**Léo Mathey, chercheur pair.**

Administrateur à la FNADEPAPÉ, co-fondateur de l'ADEPAPÉ 94, Génération d'avenir, Président de l'ADEPAPÉ DU 75 Repair, Léo Mathey est étudiant à l'ESSEC en alternance à la Fondation Grancher. Il a participé à la première recherche par les pairs.

**Cédric Munzamba, chercheur pair.**

Administrateur à la FNADEPAPE, Président de l'ADEPAPE 94, Cédric Munzamba est actuellement salarié à Nature et découvertes. Il a participé à la première recherche par les pairs.