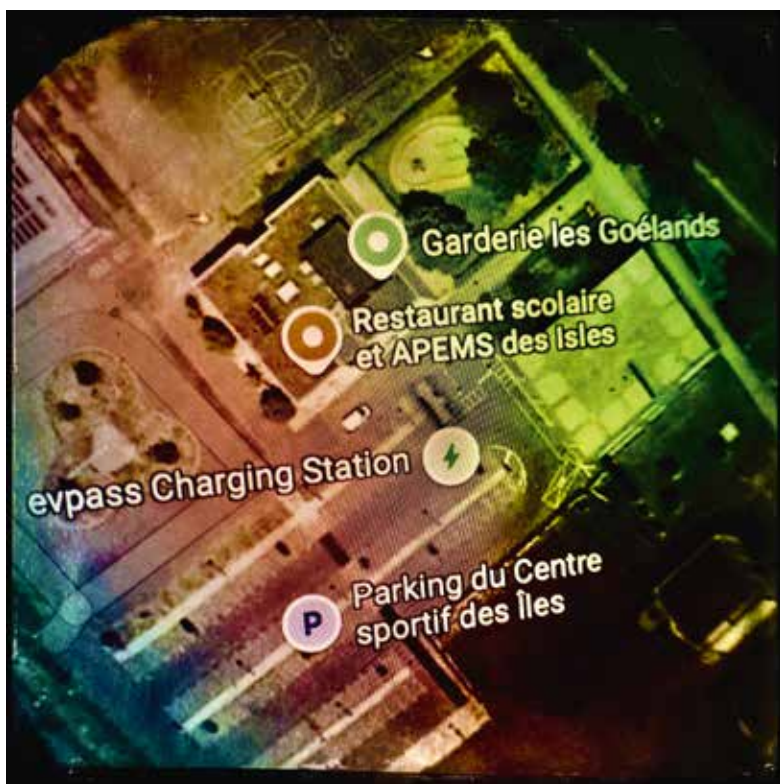


Cet article est le premier d'une série de deux consacrés aux perspectives des enfants sur les espaces d'un accueil pour écoliers en milieu scolaire (APEMS). Donner la parole aux enfants peut paraître évident. Pourtant, ce parti pris, qu'il relève de la recherche ou d'une pratique professionnelle, implique de prendre en considération les contextes d'émergence et de réception de leurs points de vue afin d'éviter le double écueil de l'instrumentalisation ou de l'idéalisation de leurs propos. Dès lors, il nous paraît opportun de présenter le dispositif méthodologique avant de rendre compte des perspectives enfantines sur les espaces de l'APEMS. Plus précisément, ce choix vise non seulement à situer les points de vue des enfants, mais également à souligner la portée d'une approche méthodologique en matière de réflexivité, d'accroissement des connaissances et donc de formation continue ou en continu.

Donner la parole aux enfants sur les espaces de l'APEMS: une démarche méthodologique et pédagogique

Par Dominique Golay, Professeure associée HETSL, HES-SO, **Lina Margarita Romano**, Directrice de l'APEMS d'Eglantine à Lausanne, et **Annelise Spack**, Professeure HES honoraire, HES-SO

Les accueils pour écolier·ères en milieu scolaire (APEMS) sont des structures qui relèvent du parascolaire au sens où elles se situent en marge de la scolarité, dans un entre-deux institutionnel (entre la famille et l'école). Dejaiffe (2020) et Coq (1994) les qualifient de tiers-lieux ou de troisièmes lieux, soit des espaces-temps propices à l'élaboration de projets collectifs, aux activités partagées entre pairs ou avec des adultes qui ne sont ni des parents ni des enseignant·es. Si la notion de tiers-lieu,



à son origine, revêt une dimension politique (Burret, 2021, Oldenburg, 2000), dans le contexte des APEMS, elle met surtout en exergue leur localisation dans un entre-deux (à la périphérie de l'école et de la famille) caractérisé par le vivre-ensemble, les sociabilités et l'informalité. A ce titre, les APEMS peuvent être qualifiés de lieux de rencontres, «de l'être ou du faire ensemble». Partant, les APEMS ne se résument pas à des locaux, à un aménagement et à un encadrement, mais leur fréquentation régulière par les enfants engage une dimension affective, une appropriation singulière de l'environnement tant physique que social. Les enfants les investissent, y tissent des relations, se créent des habitudes et les façonnent par leurs usages.

Pour comprendre comment les enfants «habitent»¹ ces tiers-lieux, nous avons élaboré un dispositif méthodologique inspiré de l'approche mosaïque (Clark, 2005). Cette approche multiméthodes considère que les enfants sont des expert-es de leur vie et veut soutenir leur participation et leur expression par l'usage d'outils adaptés. En effet, donner la parole aux enfants n'est pas neutre et met en exergue les enjeux méthodologiques, éthiques et sociaux relatifs à leur consentement, à l'expression, l'interprétation et la médiatisation de leurs points de vue (Draghici & Garnier, 2020; Golay & Udressy, 2020). Dans cette perspective, l'approche mosaïque vise, non seulement à favoriser l'expression des enfants, mais également à les inclure dans l'interprétation de leurs propos. Nous avons l'intention, dans cet article, de rendre compte et d'analyser la portée d'une approche «multiméthodes» en matière de participation et de réflexivité tant pour les enfants que pour les adultes directement ou indirectement impliqués.

L'approche mosaïque: une «pédagogie de l'écoute»

Dans notre démarche, la spatialité, les espaces de l'APEMS et leurs sens ont été appréhendés à partir du point de vue des enfants afin de prendre en considération leurs perspectives. Comme le soulignent Barker et Weller (2003), ce parti pris implique d'adopter une méthodologie favorisant leur expression et soutenant leur participation. Sous cet aspect, ces auteur-ices suggèrent, pour tenir compte de la pluralité des formes d'expression des enfants, de recourir à une approche conjuguant plusieurs méthodes et outils de récolte de données (Barker & Weller, 2003). Cette orientation méthodologique est également une des caractéristiques de l'approche mosaïque développée par Clark (2005). Pour cette autrice, la mosaïque renvoie au fait de rassembler différentes perspectives de façon à créer une image des mondes des enfants (Clark, 2005). La démarche repose alors sur une articulation entre des méthodes traditionnelles (observation et entretiens) et des outils participatifs, chacune de ces sources constituant une pièce du puzzle.

Outre le recours à des méthodes multiples, l'approche mosaïque s'appuie sur une «pédagogie de l'écoute» inspirée des perspectives théoriques de Reggio Emilia (Rinaldi, 2001) et se caractérise par six dimensions (Clark, 2005):

¹ Au sens de l'habiter tel qu'il est défini par Breviglieri (2006).

- le recours à des méthodes multiples dans le but de reconnaître la diversité des «voix» ou des langages des enfants;
- la participation des enfants, considérés comme des acteurs et des experts de leur vie, à la démarche;
- la réflexivité, soutenue par l'inclusion des enfants, des parents et des professionnel·les dans le partage de significations et l'interprétation des données;
- l'adaptabilité du processus au contexte institutionnel;
- la centration de la recherche et de la réflexion sur les expériences vécues par les enfants;
- l'ancrage de la démarche dans la pratique.

Bien que Clark (2005) mette l'accent sur l'écoute des enfants, elle insiste également sur la réflexivité inhérente à la démarche. En d'autres termes, il s'agit non seulement d'écouter les enfants, mais tout autant d'induire un partage de connaissances et de significations entre enfants, parents et professionnel·les. C'est d'autant plus important que, pour cette autrice, les enfants contribuent à la construction des connaissances, qu'elles et ils sont des «faiseurs de sens» (*meaning makers*). Dans une perspective plus générale, les six dimensions mentionnées par Clark (2005) visent à éviter un double écueil: une interprétation adultocentrée des propos des enfants et une vision idéalisée des enfants échappant aux contingences et contraintes du terrain.

L'APEMS d'Eglantine et son antenne de Florimont

Notre démarche relève d'une expérience circonscrite et située. Il nous a donc paru utile de rendre compte de la localisation spatiale du lieu d'accueil afin de bien comprendre les propos des enfants. L'APEMS d'Eglantine et son antenne sont implantés dans un quartier de l'Est lausannois (Florimont-Chissiez) caractérisé par une population mixte du point de vue économique, social et culturel, bien qu'il soit décrit comme plutôt aisé (Ville de Lausanne, 2025). La topographie du quartier semble renforcer la distinction entre le haut (plus favorisé) et le bas (plus populaire) et construire un sentiment d'appartenance, notamment pour les enfants domiciliés «aux Faverges». Être des Faverges a ainsi une signification particulière qui rend compte d'une affiliation sociale et affective au bas du quartier.

La topographie a aussi une incidence sur la perception des trajets effectués par les enfants, en particulier lors du déplacement du matin



entre la maison et l'école. «(...) De chez moi jusqu'à l'école, c'est ça que j'aime. (...) Oui, en fait, c'est la montée parce qu'à la montée, je croise beaucoup de mes amies, puis... En fait, je croise beaucoup J., c'est ma meilleure amie» (Fille, 7 ans, domiciliée en bas du quartier).

Le trajet entre la maison et l'école est particulièrement apprécié dans la mesure où le déplacement du matin s'effectue à la montée, il est donc plus long, ce qui laisse du temps pour se retrouver entre ami-es. Si le trajet du matin compte davantage pour cette enfant, c'est aussi parce que l'APEMS qu'elle fréquente est situé dans l'enceinte de l'école. Sous cet aspect, la localisation de l'APEMS et de son antenne joue un rôle dans la perception que les enfants ont des déplacements entre la maison, l'école et l'APEMS. Comme l'évoque A. (7 ans): «Moi, ce que j'aime bien dans le trajet, en fait... j'ai rien...²». En effet, que les enfants soient à Eglantine ou à Florimont, les déplacements à la pause de midi sont courts et peu propices à la découverte et l'exploration de l'environnement extérieur, hors cadre scolaire.

Du point de vue des capacités d'accueil et de l'infrastructure, l'APEMS d'Eglantine est fréquenté par 48 enfants âgé-es de 6 et 10 ans scolarisé-es au collège d'Eglantine. Situé au rez-de-chaussée inférieur du nouveau bâtiment scolaire, il bénéficie des espaces extérieurs entourant l'école ainsi que de l'accès à la salle de gymnastique. Pour rejoindre l'APEMS à la sortie de l'école, les enfants descendent la rampe longeant le bâtiment. L'antenne de Florimont, quant à elle, occupe le rez-de-chaussée de l'école de Florimont et regroupe 48 enfants, âgé-es de 4 à 8 ans, scolarisé-es soit au collège d'Eglantine, soit à celui de Florimont. L'antenne dispose également des espaces extérieurs situés dans l'enceinte scolaire (terrasse, préau, terrain de sport). Les enfants sont accompagné-es par une équipe éducative répartie sur les deux lieux de manière stable, les un-es étant affilié-es à Eglantine et les autres à Florimont. De ce fait, les relations entre professionnel-le-s et enfants s'inscrivent dans une proximité et une familiarité propice aux échanges et à la constitution d'habitudes, voire de routines.

«Les lieux où je vais»

Au vu des enjeux relatifs à la participation des enfants, nous avons, dans un premier temps, sollicité l'accord du service de la ville de Lausanne qui chapeaute le secteur parascolaire. Dès le départ, l'élaboration du

² Le «j'ai rien» renvoie tout à la fois au fait de n'avoir rien à dire à ce sujet, mais également de ne pas avoir de trajets.

dispositif s'est inscrite dans une collaboration étroite entre les milieux de la formation, de la recherche et de l'accueil collectif de jour. Le souci partagé de «donner une voix» aux enfants accueilli-es et de prendre en considération leur expertise tient ainsi compte de l'espace construit (Heintz, 2003) et du contexte social dans lesquels les perspectives enfantines prennent sens. Sous cet aspect, l'accord des parents, l'implication de l'équipe éducative et la participation des enfants ont été sollicités par le biais de trois lettres spécifiquement adressées, respectivement, aux représentant-es légaux ou légales, aux professionnel·les et aux enfants.

Les enfants ont donc été inclus-es dans le processus au moyen d'une lettre intitulée: «les lieux où je vais» les invitant à participer. Sachant que l'écrit suppose des compétences en littératie pouvant renforcer les inégalités et écarter les enfants les plus jeunes ou les moins familiers avec la forme scolaire, la démarche a également été expliquée oralement lors de la phase de démarrage, puis réexpliquée tout au long du processus. En effet, considérer les enfants comme des sujets implique, d'une part, que leur participation soit volontaire et, d'autre part, qu'elle repose sur le principe du «consentement libre et éclairé» (Child Ethics, 2022). Il importe donc que la démarche soit comprise afin qu'elles ou ils puissent décider, en toute connaissance de cause, de s'y engager, de se retirer à tout moment ou de ne pas y adhérer. En ce sens, la lettre constitue une première étape précisant le but de la démarche ainsi que les outils qui seront mobilisés en vue de permettre aux enfants de prendre, ou non, la décision de participer.

Pour saisir leurs points de vue sur les espaces qu'ils fréquentent, ceux qui comptent à leurs yeux, ceux qu'ils aiment ou qu'ils évitent, nous avons eu recours à plusieurs méthodes: une méthode visuelle avec une visite guidée des lieux et des photographies d'espaces choisis individuellement ou collectivement, et des méthodes plus classiques telles que des entretiens individuels ou collectifs. La visite guidée et les photographies ont, de fait, orienté les échanges et guidé la discussion durant les entretiens afin de saisir le sens que les enfants donnent aux espaces et à leurs usages.

La visite guidée

La visite guidée, selon Draghici et Garnier (2020), relève d'une méthodologie visuelle, soit d'un outil d'enquête basé sur les images. Elle constitue un support d'expression donnant à voir les points de vue des enfants sur les objets, les activités et les espaces qui font sens pour elles

et eux. Un appareil de photo numérique a été mis à leur disposition afin qu'elles et ils puissent rendre compte par l'image de la manière dont elles et ils pensent les espaces de l'APEMS. Cette méthode favorise une «réflexivité en action» (Draghici & Garnier, 2020) dans la mesure où elle crée une distance entre ce qui est vécu et ce qui est mis en image. Ainsi, le choix de ce qu'on veut montrer, le cadrage et la prise de vue introduisent un décalage entre la réalité vécue et le résultat (ce qui est rendu visible par l'image).

A l'Antenne de Florimont, trois filles âgées de 7 à 8 ans se sont proposées pour nous guider et nous présenter leur lieu d'accueil. Elles montrent et, parfois, commentent les espaces, «*Ça, c'est le bureau*», «*là, il y a...*». Elles se déplacent rapidement d'un espace à l'autre, se parlent entre elles et décident conjointement de ce qu'il faut prendre en photo. Nous constatons, à l'instar de Draghici et Garnier (2020), que la visite guidée allie l'image et le geste, l'expression ne se limite donc pas à la production de photos, mais engage le corps (déplacements, affects, gestes accompagnant la prise de vue, etc.). Elle comprend aussi l'avantage du «détournement» de la consigne et, par conséquent, d'une forme de liberté dans la manière de présenter les lieux et de se présenter. Avec la visite, les filles se sont approprié la démarche et ont pris la main sur son déroulement, voire l'ont détournée de l'objectif initial. Les photos des espaces se sont ainsi transformées en photos de dessins affichés au mur, de peintures réalisées sur les fenêtres ou encore d'un tapis qui est utilisé sur la terrasse.

Les filles rendent visible, par leur choix de photos, la manière dont les lieux sont habités en se focalisant sur les activités qui s'y déroulent et sur les traces de leur présence (dessins, arbre aux prénoms, bricolages mis en décoration, etc.). Elles prennent leur rôle de guide au sérieux et donnent à voir la fonctionnalité des espaces et leurs spécificités, coins consacrés au jeu, au dessin, vestiaires, sans oublier la table de service et les toilettes. En ce sens, elles se sont mises à la place de celles qui, étrangères au lieu, doivent s'y repérer et intégrer les règles. *Après avoir photographié les toilettes et les vestiaires, les filles s'arrêtent devant une porte fermée au bout du couloir. Elles me regardent et disent: «c'est fermé». Je leur demande «on n'a pas le droit d'entrer?» Elles me répondent: «c'est la salle calme». Nous heurtons à la porte et demandons la permission de faire quelques photos.* Comme le montre cet extrait issu des notes de terrain, les photos et les commentaires qui y sont associés témoignent des habitudes et des règles en vigueur, ici le fait qu'on ne dérange pas les enfants les plus jeunes installés dans la salle calme avant leur temps de repas.

A l'APEMS d'Eglantine, la visite guidée a également été prise en main par trois filles âgées de 8 à 9 ans. Bien que la même consigne ait été donnée, elles ont pris la décision de la contourner pour réaliser une vidéo de la chorégraphie que deux d'entre elles ont élaborée sous nos yeux. Le déplacement dans la salle de gymnastique semble avoir suscité l'envie de se mettre en scène. La visite s'est donc focalisée sur ce qui était important à leurs yeux, soit ce qui se construit ensemble (dans un entre-filles) dans la salle de gymnastique où de multiples activités ont lieu en même temps.

Les photos «polaroid»

Les photos – qu'elles soient prises par les enfants ou qu'elles fassent l'objet d'un échange entre adulte et enfant pour décider de ce qui sera photographié – sont qualifiées, par Draghici et Garnier (2020), de «voix visuelle». Dans cette perspective, l'usage de la photographie s'inscrit dans une démarche participative soutenant l'expression de populations qui ont peu, voire pas, d'accès à une parole publique. Elle a permis, en l'occurrence, de donner une voix aux enfants et de réduire l'asymétrie des positions entre adultes et enfants. A ce propos, la méthode *Photovoice* est un outil mobilisé avec des populations peu susceptibles de se faire entendre en vue de favoriser leur participation et de générer un changement social (Douville et al., 2017). La photographie est alors une stratégie visant à faciliter et soutenir l'expression. Dans notre démarche, les photographies ont servi de support aux échanges, chaque enfant ayant la possibilité non seulement de produire une image de son environnement, mais également d'en interpréter le sens dans le cadre des entretiens.

L'usage d'un «polaroid» a eu le double avantage de rendre le résultat visible, de le «matérialiser», dans un court laps de temps et de personnaliser le processus en y inscrivant le nom des enfants. Chaque enfant volontaire pouvait ainsi contrôler que l'image correspondait bien à l'espace qu'elle ou il avait choisi et savait également que sa photo serait discutée ultérieurement avec elle ou lui. Néanmoins, les enfants conservaient la liberté de participer ou non aux entretiens qu'elles ou ils aient une photo personnalisée ou non. De fait, un ou deux enfants, bien qu'elles et ils aient tenu à ce qu'une photo soit réalisée, n'ont pas participé aux entretiens et n'ont donc pas partagé le sens et l'interprétation qu'elles ou ils lui donnaient.

Cette non-participation peut potentiellement être expliquée par la mise en concurrence de plusieurs activités durant la pause de midi,

mais également par le sens que les enfants donnent aux espaces. *Trois garçons sont occupés à construire une constellation de planètes. L'un d'entre eux demande s'il peut faire une photo du résultat de leur activité commune. Je lui tends l'appareil. Il interpelle ses deux camarades et leur dit de se placer en arrière-plan. Les deux enfants se mettent debout et s'installent bras dessus, bras dessous, derrière la constellation pour la photo* (Notes de terrain, Florimont). Ici, ce qui semble compter, c'est davantage l'activité que l'espace en tant que tel. Dans ce cas de figure, ce qui apparaît comme devant être montré ou qui mérite d'être fixé sur la pellicule réside dans la valeur accordée au résultat d'une activité partagée dans l'ici et maintenant. Ainsi, ce groupe de garçons ne s'est pas annoncé pour participer aux entretiens comme si, d'une certaine manière, tout était déjà dit.

En effet, les enfants, en particulier les plus jeunes, semblent, par le biais de la photo, identifier et qualifier les espaces en fonction des activités qui y sont menées. Les entretiens tendent à corroborer ce constat. Le choix des endroits qu'elles ou ils aiment est associé à ce qu'elles ou ils y font et avec qui elles ou ils le font.

«Parce que j'aime bien faire des figures sur les barres (...). Et aussi j'aime bien parce qu'avec mes copines, je les entraîne, J., des fois (...) je lui apprends à se mettre debout sur les barres» (Entretien collectif, S., 5 ans).

Si espace et activité sont confondus, la photographie met néanmoins en exergue l'expérience des enfants et la valeur qu'elles et ils accordent aux lieux dans lesquels elles et ils vivent et agissent.

Les entretiens individuels et collectifs

Les photographies faites par les enfants ou avec les enfants ont orienté les entretiens tant individuels que collectifs afin de saisir le sens qu'elles ou ils donnent aux espaces, objets ou activités qu'elles illustrent. En effet, la récolte de matériel par ou avec les enfants pose la question de son interprétation dès lors que le point de vue des enfants et leurs perspectives sont privilégiés. Les entretiens ont donc été préparés et menés sur la base des photographies choisies par les enfants. Ce parti pris s'inscrit dans une volonté de soutenir leur expression verbale et de les inclure dans la construction des connaissances. Le support de l'image avait, en effet, pour but d'éviter, autant que faire se peut, de mettre les enfants à l'épreuve (Garnier, 2021) et d'instaurer un contexte d'interlocution moins intimidant et moins confrontant sachant que, dans la situation d'entretien, les compétences langagières, les attentes et les statuts peuvent freiner l'expression.

La photo personnalisée de l'enfant (entretien individuel) ou des photos personnalisées des enfants (entretiens collectifs) ont ainsi servi de base tant pour l'élaboration de la grille d'entretien que pour la discussion. De fait, les entretiens ont permis d'échanger avec les enfants sur leur expérience des espaces, sur le sens qu'elles et ils leur confèrent et sur les sentiments qui les animent en regard des lieux et des activités qui s'y déroulent. Cela dit, et bien que les entretiens aient été principalement orientés sur les photos, ils ont aussi été l'occasion d'aborder des questions plus larges relatives aux espaces extérieurs ou aux similitudes et divergences entre l'APEMS, l'école et la maison.

Au total, 21 enfants âgé-es de 5 à 10 ans ont participé à un entretien individuel ou à un entretien collectif. Sur les 21 enfants, 5 d'entre elles et eux, dont 4 garçons de 8, 9 ou 10 ans et 1 fille de 7 ans ont privilégié un entretien individuel. En revanche, 16 enfants, dont 15 filles âgées de 5 à 9 ans et 1 garçon de 7 ans, ont préféré la modalité collective. Si dans la plupart des cas, les filles sont venues à deux ou à trois, l'entretien réalisé avec les plus jeunes (5 à 7 ans) a réuni 7 enfants.

Les entretiens individuels

Bien que les photographies aient été pensées comme un support à l'expression et à la participation des enfants, deux garçons sur quatre ont décidé de venir en entretien individuel sans avoir de photo personnalisée. A ce propos, la participation aux entretiens n'a pas été conditionnée par le fait d'avoir une photo quand bien même elle a pu l'encourager.

D'une manière générale, les entretiens ont mis en exergue la réflexion des enfants sur les espaces. Sous cet aspect, ils rendent compte de la portée de leurs propos dans une perspective d'amélioration du vivre ensemble dans les locaux. Ce faisant, ils donnent à voir l'articulation étroite entre les points de vue des enfants, le contexte du lieu d'accueil et les perspectives des adultes et, tout particulièrement ici, celles des professionnel·les. A titre d'exemple, nous citerons les propos d'un enfant discutant de l'usage d'une salle et de la charte³:

«J'aimerais bien que la grande salle soit accessible tout le temps parce que souvent, c'est que les chartes qui ont le droit d'y aller. J'aimerais

³ La charte est un document propre à l'APEMS signé par les parents, les enfants et les professionnel·les qui atteste que l'enfant qui en bénéficie connaît et respecte les règles du vivre ensemble et qui octroie des privilèges, tels que faire le trajet entre l'école et l'APEMS de manière autonome, occuper un espace sans surveillance, etc.



bien aussi que si on avait la charte, on pouvait choisir si on voulait descendre avec ses amis ou alors descendre avec la charte tout seul.»

Dans cet extrait, la situation d'entretien est une occasion de faire part, non seulement des espaces appréciés pour les activités qui s'y déploient, mais également de signifier les insatisfactions relatives aux règles et au fonctionnement sans, pour autant, remettre en cause l'intérêt de la charte. L'enfant est en mesure de porter un regard critique sur les privilèges accordés aux détenteur-trices de la charte qui, pour lui, sont discutables. Il semble donc que la question des espaces est un sujet qui rejoint les préoccupations des enfants et que l'entretien – en tant que situation sociale renforçant potentiellement l'asymétrie entre enfants et adultes – n'a pas été un frein, pour les plus grand-es, à l'expression. Outre la charte, plusieurs participant-es ont aussi évoqué le bruit et la recherche d'un territoire calme comme relevant d'un enjeu fort durant la pause de midi⁴.

Les entretiens collectifs

Comme nous l'avons déjà évoqué, les modalités d'entretien n'ont pas été imposées aux enfants, elles ou ils pouvaient décider de participer ou non, de venir seul-es ou à plusieurs. Cela dit, du point de vue du matériel et de l'analyse, un entretien individuel n'est pas tout à fait comparable à un entretien collectif, même si le sujet discuté reste identique. En effet, si dans les entretiens individuels, l'enfant exprime son propre point de vue, dans les entretiens collectifs, la construction du discours et des catégories est tributaire des interactions entre enfants et des normes partagées dans le groupe. Dès lors, les réponses des enfants rendent davantage compte de ce qui est commun que de points de vue individuels. Si les entretiens collectifs sont souvent mobilisés dans le cadre de la recherche avec les enfants pour tenter de réduire l'asymétrie entre enfants et adultes, la situation d'entretien n'en reste pas moins incongrue pour certain-es. Ainsi, dans un entretien regroupant trois filles âgées de 9 ans, un dialogue s'engage sur cette situation sociale particulière et ce à quoi elle fait penser:

L.: *«J'ai l'impression qu'on est dans la police, là, avec les engins qu'on voit dans les films et puis vous nous mettez la lumière, comme ça, puis vous nous posez des tonnes de questions.»*

D.: *«Des tonnes? Et c'est la police?»*

⁴ L'analyse du matériel et des propos des enfants sera présentée dans un article ultérieur, le propos étant ici de revenir sur la démarche et sa portée.

L.: *«Je sais, mais c'est à chaque fois comme ça dans les films, dans tout. (...) Mon frère, quand il fait ça, c'est pour me poser des questions, pour qu'il soit enregistré.»*

S.: *«On est enregistré, ah.»*

L.: *«Oh je sais, j'ai compris. Justement, ça ressemble encore plus à un bureau de police, sauf que c'est plus confortable.»*

Dans cet extrait, les filles n'expriment pas un malaise, mais davantage l'impression de vivre une forme d'interrogatoire à trois. La situation sort de l'ordinaire – «comme dans un film» – et peut laisser des traces – «on est enregistré». Bien que cette configuration n'ait pas freiné leur capacité à s'exprimer et à faire part de leurs points de vue, leurs propos montrent qu'un entretien enregistré n'est pas dépourvu d'enjeux même si, comme elles le mentionnent plus tard, le risque est mineur.

Outre, le regard que les enfants portent sur la situation en elle-même, l'entretien collectif met en exergue la manière dont les enfants construisent leurs réponses avec les autres et complètent les informations, notamment quand il s'agit d'expliquer une activité commune:

M.: *«On peut faire une cabane. Une cabane. Avec les couvertures qui sont là. Une cabane McDo. En fait, on fait une cabane et on construit des p'tites frites.»*

L.: *«Ouais et puis comme ça, on peut fabriquer un Mac Donald.»*

S.: *«Ou des restaurants.»*

M.: *«On a fabriqué hier.»*

C.: *«Hier, on était dimanche.»*

M.: *«Vendredi, lundi et mardi, on avait fait ça.»*

Dans cet échange entre trois filles, chacune ajoute des informations et des éléments, alimente la discussion et parfois corrige les propos des autres. Les activités partagées et l'interconnaissance tendent ici à soutenir l'expression de chacune. Il semble, en effet, que l'entretien collectif est mieux adapté aux enfants les plus jeunes dans le sens où il leur permet d'être stimulé-es et soutenu-es par les autres. Reste qu'il peut aussi empêcher l'expression de points de vue qui ne seraient pas partagés, le groupe exerçant un contrôle sur ce qui est dit ou peut être dit.

Portée de la démarche: réflexivité et ancrage sur le terrain

La réflexivité, celle des enfants et celle des adultes, se situe au cœur de l'approche mosaïque. Dans notre démarche, elle est à la fois associée

à la méthode visuelle et à l'interprétation que les enfants ont faite des images pendant les entretiens. Cela dit, donner la parole aux enfants, soutenir leur participation et les considérer comme des interlocuteurs suppose aussi de comprendre leurs perspectives en contexte et de les discuter en regard des perspectives des adultes. En ce sens, les points de vue des enfants prennent sens dans un contexte caractérisé par un ensemble de possibilités et de contraintes avec lesquelles elles et ils composent. Pour nous, l'intérêt de cette approche réside donc dans la manière dont adultes et enfants parviennent à procéder à un partage de significations et à construire des connaissances intégrant les perspectives enfantines et adultes (professionnel·les et parents).

Bien que notre démarche se soit inscrite dans une visée participative, nous avons peu anticipé, a priori, la portée du processus, notamment en regard des changements qu'il permet d'engager et des pistes d'intervention qu'il ouvre. Ce retour sur la démarche a été réalisé au fur et à mesure grâce à son ancrage dans la pratique. En effet, les propos des enfants, les photos et les notes de terrain ont fait l'objet de discussion à la fin de chaque demi-journée sur le terrain dans un aller-retour systématique entre les données produites par les enfants et les réflexions qu'elles ont pu susciter chez les adultes et, en particulier chez les professionnel·les. A ce propos, l'équipe éducative travaille, en collaboration avec les enfants, à une réorganisation des espaces, à leurs usages, à la gestion du bruit, au rôle et à la place des adultes durant la pause de midi compte tenu des locaux à disposition. De fait, les perspectives des enfants, leur questionnement et leur réflexion à propos des espaces ont engendré, par effet boomerang, un retour réflexif non seulement sur les pratiques en vigueur dans l'APEMS, mais également sur la démarche elle-même.

Donner une voix aux enfants soulève, certes, des enjeux méthodologiques, pédagogiques et éthiques, mais a aussi une portée professionnelle et politique permettant d'amorcer des changements et potentiellement d'améliorer le vivre ensemble et le bien-être de toutes et tous.

L'intérêt de la démarche, de notre point de vue, réside dans son adaptation aux particularités du terrain autorisant les professionnel·les à se l'approprier en qualité de praticien·nes chercheur·euses. En ce sens, elle participe non seulement à la reconnaissance des enfants comme interlocuteur·ices mais également à la professionnalisation des équipes éducatives par le biais d'une formation en continu où enfants et adultes contribuent ensemble à la construction et au renouvellement des connaissances. Elle invite, par ailleurs, à donner du sens et une lisibilité

aux pratiques favorisant la création d'une culture de l'enfance partagée à l'échelle des structures et, plus largement, de la communauté. ■

Dominique Golay, Lina Margarita Romano et Annelise Spack

Bibliographie

- Barker, J. & Weller, S. (2003). «Is it Fun?» Developing Children Centered Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1-2), 33-58.
- Breviglieri, M. (2006). Penser l'habiter, estimer l'habitabilité. *Bulletin technique de la Suisse romande*, 23, 9-14.
- Burret, A. (2021). La politisation des tiers-lieux. *Multitudes*, 83, 208-214.
- Child Ethics. (2022). Recherche éthique impliquant des enfants. https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/01/ERIC-compendium-FR_Informed_Consent.pdf
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Dans A. Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (Eds) (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Policy Press.
- Coq, G. (1994). Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 99, 53-57.
- Dejaiffe, B. (2020). Parents, professionnels et enfants au(x) risque(s) de la continuité. *Revue [petite] enfance*, 133, 51-62.
- Douville, L., Dubé, A., Eméry, M. & Normand, A. (2017). La démarche *Photovoice* à titre d'outil de changement social auprès des jeunes de la rue. *Intervention*, 145, 43-51.
- Draghici, C. & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants: enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39, 17-29. DOI: 10.4000/ree.300
- Garnier, P. (2021). Quand les sociologues mettent les enfants à l'épreuve. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 25. <http://journals.openedition.org/sejed/10654>
- Golay, D. & Udressy, O. (2020). La médiatisation de la parole des enfants placés. Un enjeu pour leur reconnaissance comme «interlocuteurs valables»? *Le Sociographe*, 71, 89-99.
- Heintz, D. (2003). *Le temps de l'enfance et ses espaces*. Navir.
- Oldenburg, R. (2000). *Celebrating the Third Place*. Harlows & Company.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education*, 8(4), 1-4.
- Ville de Lausanne (2025). 08 – Florimont/Chissiez. <https://www.lausanne.ch/official/statistique/quartiers/presentation-des-quartiers/08-florimont-chissiez.html>