

**Des *serious games*
sociologiques dans la
cohorte d'enfants ELFE :
faire jouer les enfants pour
accéder à leurs visions du
monde**



Jérôme Camus

UMR CITERES-COST, Université de Tours, France

IUT de Tours, Département Carrières sociales, 29 rue du Pont Volant, 37100 Tours

jerome.camus@univ-tours.fr

Bertrand Geay

UMR CURAPP-ESS, Université de Picardie, France

Julie Pagis

IRIS-EHESS, CNRS, France

N.B. Ce texte est la version originale de l'article intitulé « Serious Sociological Games in the ELFE Cohort Study: Using Children's Play to Gain Perspective on their Visions of the World » publié dans le numéro 146 du BMS (Avril 2020. DOI: 10.1177/0759106320908231). Il est mis gracieusement à disposition par l'éditeur.

Abstract

Between June and December 2017, a protocol involving questionnaires designed to be enjoyable for children was implemented as part of the ELFE cohort study. This national study has followed 18,000 children since their birth in 2011. These sociological questionnaire/games aimed to collect information on the everyday preferences of young children (then aged 5-6 years old) and indicators of their moral and social sense. But this collection method had neither pre-existing experiments it could draw on, nor technology that had been fully perfected. This article revisits the methodological questions and issues that were raised over the process of developing and then administering these online questionnaires. In particular it looks at the way that social representations of childhood and research with children were raised in exchanges between sociologist and epidemiologists, or between researchers and parents.

Résumé

De juin à décembre 2017, un dispositif de questionnaires à caractère ludique destiné aux enfants a été implémenté dans la cohorte ELFE, qui suit depuis leur naissance plus de 18.000 enfants nés en 2011. D'orientation sociologique, ces questionnaires avaient pour objectif de recueillir quelques-unes des préférences des jeunes enfants (5-6 ans) dans leur vie quotidienne ainsi que des indicateurs de leur sens moral et social. Mais ce dispositif de collecte ne disposait ni

d'expérience de référence, ni de technologie totalement adéquate. Cet article revient sur les questionnements et problèmes méthodologiques qui se sont posés tout au long du processus d'élaboration puis de passation des trois questionnaires ludiques en ligne. Il analyse en particulier la manière dont les représentations sociales de l'enfance et de l'enquête auprès des enfants ont pu intervenir dans les échanges entre sociologues et épidémiologistes ou entre chercheurs et parents.

Mots clés

Questionnaire-jeu en ligne ; Cohorte d'enfants ; Socialisation ; Internet ; Représentations

Keywords

Online Questionnaire/Games; Cohort of Children; Socialisation; Internet; Representations

Introduction

C'est en novembre 2010 qu'a été lancé le projet d'une enquête à caractère ludique, *via* internet, auprès des enfants suivis par l'Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE). Cette étude nationale, dont l'objectif était à l'origine de porter sur 20.000 enfants, allait alors démarrer, au mois d'avril suivant (Charles et al., 2011). Mais son étude pilote, où étaient testés les protocoles, avait démarré en 2007 auprès de 300 familles ; les enfants concernés venaient d'avoir trois ans et plusieurs sociologues participant au projet et intéressés par les questions relatives à la socialisation enfantine étaient à la recherche d'une opportunité pour les interroger directement. En effet, l'enquête en maternité avait été pour l'essentiel consacrée aux questions de santé, puis, lorsque l'enfant avait eu deux mois, un an, deux ans et trois ans, leurs parents avaient été interrogés sur leurs pratiques éducatives et sur les activités et les comportements de leur enfant, mais aucune possibilité n'avait été envisagée pour collecter le point de vue de ce dernier. A trois ans, son interrogation directe avait bien eu lieu, mais elle avait entièrement été dédiée à une mesure de son développement cognitif et aucun dispositif de recueil ajusté aux préoccupations des sociologues n'avait été prévu.

Il se trouve qu'une année sans collecte était envisagée par l'équipe de coordination du projet et qu'il apparaissait utile à ses membres d'entretenir, d'une façon ou d'une autre, le lien avec les parents et, pourquoi pas, avec les enfants eux-mêmes, au-delà de l'envoi régulier des lettres d'information, des vœux de fin d'année et des petits cadeaux à chaque anniversaire. L'option d'un espace de jeux ouvert aux enfants sur le site internet du projet était discutée. Il apparaissait ainsi possible d'essayer d'articuler les attentes des sociologues et cette volonté de communiquer avec les enfants.

La perspective d'une collecte par internet sous une forme ludique a d'abord été discutée au sein du groupe « Socialisation-éducation », qui est l'un des dix groupes thématiques des chercheurs associés au projet ELFE et qui a la particularité d'être principalement constitué de sociologues. L'utilisation de jeux, qui pouvaient coïncider avec les intentions de l'équipe de coordination, apparaissait également comme un dispositif ajusté aux goûts des enfants et comme une technique pouvant faciliter des réponses spontanées, sur un mode quasi-projectif, se rapprochant des usages que les psychologues font du dessin (Cordeau, 1949 ; Picard et Baldy,

2012). En janvier 2011, puis à plusieurs reprises pendant un an, un sous-groupe de travail d'une dizaine de personnes s'est réuni pour élaborer des propositions détaillées¹. La réflexion a d'abord porté sur la nature et la pertinence des informations qui pouvaient être collectées à l'âge de 4-5 ans par la voie d'internet, ainsi que sur la nécessité de créer un dispositif de collecte se rapprochant le plus possible des jeux tels qu'il pouvait déjà en exister sur internet, tout en étant transparent vis-à-vis des familles sur les finalités scientifiques de l'opération. Trois questionnaires prenant une forme ludique ont été mis au point et transmis à l'équipe de coordination d'ELFE (*cf.* partie 1 ci-dessous). Mais de nombreuses questions, au cœur de cet article, se sont alors posées, d'ordre technique, scientifique et budgétaire, et la mise en œuvre de ces trois questionnaires à caractère ludique s'est étalée sur plusieurs années.

A l'issue de ce long processus de mise au point, la direction du projet ayant entre temps dégagé les crédits qui ont permis le développement du dispositif par une graphiste, une spécialiste du son et une entreprise informatique, les trois questionnaires-jeux ont pu finalement être adressés aux enfants de la cohorte nationale², entre juin et décembre 2017, alors qu'ils avaient autour de 6 ans (entre 5 ans et 9 mois et 6 ans et 5 mois, selon la vague d'enquête et le moment où les questionnaires ont été renseignés) et étaient scolarisés, pour la plupart d'entre eux, soit en fin de grande section soit en début de CP. 4528 enfants ont commencé les questionnaires et 4208 les ont terminés tous les trois, soit 26,2% de la base enquêtée (et 31,5% de la base des répondants de la vague à 2 ans). Ce taux de participation est relativement faible mais comparable à celui observé lors d'autres enquêtes non centrales dans le dispositif de la cohorte et non administrées par téléphone ou en face-à-face. L'effectif permet en lui-même de solides investigations sur la population des enfants de six ans³.

Cet article revient sur les questionnements et problèmes méthodologiques qui se sont posés tout au long du processus d'élaboration puis de passation des trois questionnaires ludiques en ligne. La première partie présente le dispositif. Les deux parties suivantes abordent les grands défis méthodologiques liés à l'âge des enquêtés à l'aune des difficultés inhérentes à la collaboration entre chercheurs, graphiste et concepteurs de jeux en ligne mise en œuvre par cette enquête. Peut-on faire confiance aux (réponses des) enfants ? La deuxième partie traite cette question en revenant sur un débat ayant eu lieu au sein de l'équipe de la cohorte Elfe autour de la fiabilité des réponses enfantines. Peut-on parler de tout (et comment) avec les enfants ? La troisième partie aborde la question du support et des sujets sur lesquels il est jugé légitime ou non d'interroger des enfants. On explore alors les résistances et débats qui se sont en particulier développés au sujet des questions relatives aux hiérarchies professionnelles abordées dans le troisième questionnaire-jeu. Enfin, la dernière partie interroge l'intérêt et la nature des données recueillies dans un cadre ludique, en revenant sur le dispositif du « jeu des

¹ Ce sous-groupe était initialement composé des personnes suivantes (par ordre alphabétique) : Nathalie Berthomier, Jérôme Camus, Bertrand Geay, Caroline Guibet-Lafaye, Sylvie Octobre, Nathalie Oria, Julie Pagis, Sophie Richardot, Marion Selz et Christine Tichit.

² Le coût du développement et de la collecte des données pour les trois questionnaires-jeux s'est élevé à environ 110 000 euros.

³ De manière attendue, la composition sociale du corpus des enfants ayant participé aux questionnaires ludiques ne reflète pas exactement la population enquêtée, du fait du mode d'administration : on constate en effet une surreprésentation des enfants dont la mère appartient à la catégorie socioprofessionnelle des cadres et professions intellectuelles supérieures (28% contre 17%), une légère surreprésentation des enfants dont la mère appartient aux professions intermédiaires (39% contre 32%) et une sous-représentation de ceux dont la mère est employée ou ouvrière (30% contre 45%).

animaux ». Que recueille-t-on lorsqu'on invite un enfant à se mettre dans la peau d'un héros, en l'occurrence d'un animal, et à faire des choix dans une histoire imaginaire ? La dimension technico-ludique des questionnaires mis en place permet-elle réellement d'accéder aux perceptions enfantines du monde social ou bien produit-elle une sorte d'*artefact* qui leur fait écran ?

Tout au long de l'article, nous essayons ainsi de montrer, dans les aspects les plus concrets des coulisses d'une enquête par cohorte, que les précautions méthodologiques propres à toute enquête sociologique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968) se voient amplifiées par l'âge des répondants. Néanmoins, si notre positionnement méthodologico-théorique consiste à adapter au mieux les conditions de recueil des données aux singularités de la population enfantine, nous montrons dans le même temps qu'un certain nombre de représentations sociales de l'enfance peuvent faire obstacle à l'enquête, en étant porteuses de croyances qui ne sont pas confirmées par la réalité des pratiques et opinions enfantines.

Un dispositif de collecte atypique dans une cohorte d'enfants

Pour le groupe de sociologues et de psychologues sociales à l'origine des questionnaires-jeux, l'objectif était de disposer d'un outil permettant de recueillir quelques indicateurs de la façon dont les enfants de l'âge de l'école maternelle perçoivent leur vie quotidienne, en famille et à l'école, de leur rapport aux autres enfants et au monde des adultes, des manières dont ils s'approprient les rapports de classe et de genre ainsi que les enjeux de la justice distributive (Richardot, 2014). Compte tenu des différentes dimensions qu'il s'agissait d'explorer, il a été d'emblée envisagé de mettre au point un outil qui ferait évoluer l'enfant dans des univers et des types de questionnements très différents.

Ainsi, le premier questionnaire-jeu (intitulé « Les activités ») s'apparentait aux *Sims*⁴ et portait principalement sur les préférences de l'enfant dans sa vie quotidienne, à la maison et à l'école. Suivant la logique du jeu dont on s'était inspiré, et dans la perspective d'encourager l'enfant à se projeter dans les situations qui lui seraient proposées, on avait intégré au dispositif des questions sur son apparence physique souhaitée, en lui demandant de choisir la couleur de peau, la coupe de cheveux et les vêtements de son avatar⁵. Cet avatar était ensuite plongé dans une série de situations où l'enfant devait réaliser des choix au cours d'une journée de classe : ses activités préférées le matin au lever (jouer, rester couché, aller à l'école...), ses activités préférées en classe (lecture, jeu, parcours...), les enfants avec qui il voulait jouer pendant la récréation (seul ou en groupe, garçons ou filles), ce qu'il aimait ou pas à l'école (enseignant, travail, copains, cantine...), les jouets et activités qu'il préférait à la maison (poupée, voiture, déguisement, jeu de société, télévision, ...), avec qui il souhaitait dîner (frères et sœurs, parents) et ce qu'il voulait pour aller dormir (histoire, câlin, ...). On pouvait ainsi recueillir des éléments relatifs à son rapport à l'école et à ses pairs ainsi que des marqueurs de son identité sociale.

⁴ *Les Sims* sont des jeux vidéo de simulation de vie, où les joueurs sont invités à définir leur avatar et à construire leur univers familial et professionnel.

⁵ En complément de cet article, le site Internet de l'enquête ELFE propose des enregistrements vidéo qui présentent différents scénarios de réponse pour les trois jeux : <https://www.elfe-france.fr/fr/docutheque/materiel-enquete/>

Figure 1. Exemples d'écrans extraits du 1^{er} questionnaire-jeu

CHAUSSURES Choisis tes chaussures

- 1 Ballerines
- 2 Chaussures de ville ou kickers
- 3 Bottes en caoutchouc
- 4 Baskets

CHAUSSURECOULEUR Choix couleur chaussures

- 1 Rose
- 2 Vert clair
- 3 Marron
- 4 Bleu
- 5 Rouge
- 6 Blanc
- 7 Jaune
- 8 Noir

Choisis tes accessoires. Tu peux en choisir plusieurs.

ACCESSOIRES1 Lunettes de soleil

1 Oui

ACCESSOIRES2 Casquette

1 Oui

ACCESSOIRES3 Collier

1 Oui

ACCESSOIRES4 Barrette-nœud

1 Oui

ACCESSOIRES6 Cartable

1 Oui

ACCESSOIRES7 Sac à dos

1 Oui

NB : Seule la partie gauche correspond à ce que voit l'enfant. A droite sont indiquées : en gras, les consignes énoncées oralement (« Choisis tes chaussures ») ; en majuscules les noms des variables ; en minuscules les modalités des variables.

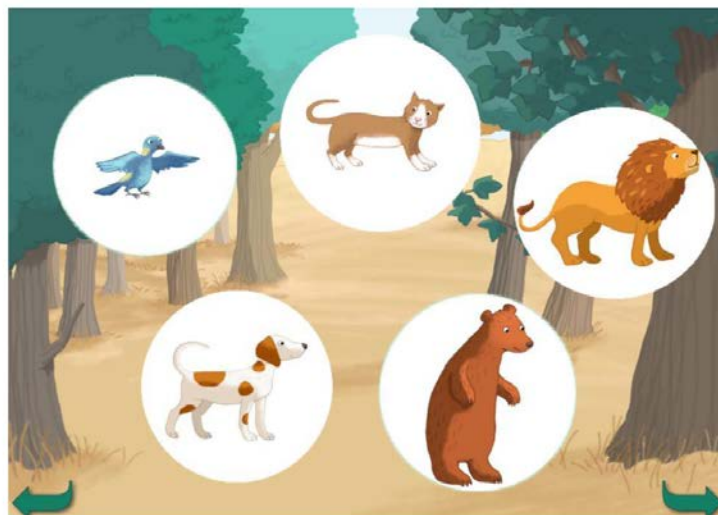
Le deuxième questionnaire-jeu (« Les animaux ») se référerait à l'imaginaire des animaux, un peu à la façon du bestiaire de Zazzo (1955) mais dans une forme scénarisée, inspirée des *Animaux du bois de quat'sous*, et accompagnée d'une bande musicale (le déroulement de toute une partie des écrans étant automatisé). Il était l'occasion de recueillir des (dé)goûts et représentations enfantines relatives à cinq animaux (oiseau, ours, chien, lion, chat), à travers deux questions : « Si tu étais un animal, quel animal voudrais-tu être ? », « Quel animal tu ne voudrais pas du tout être ? ».

Figure 2. Ecran extrait du 2^{ème} questionnaire-jeu

ETREANIMAL Et toi, si tu étais un animal, quel animal voudrais-tu être ?

(choix unique, modalités proposées dans un ordre aléatoire)

- 1 L'oiseau
- 2 L'ours
- 3 Le chien
- 4 Le lion
- 5 Le chat



La sélection de ces cinq animaux a pris appui sur la consultation d'un large échantillon d'albums et de livres documentaires, dans le but de repérer des animaux souvent représentés pour les enfants et qui semblaient dotés de propriétés contrastées et relativement stables. Ainsi le loup, surreprésenté dans la littérature jeunesse, a été écarté en raison des figures particulièrement contrastées qu'il présente aujourd'hui, du classique animal sauvage avaleur d'enfants au rêveur végétarien en mal d'image de soi. Mais ce choix raisonné ne garantissait pas que la manière dont les enfants perçoivent tel ou tel animal soit homogène. Pour contrôler les propriétés physiques, esthétiques et morales que l'enfant choisissait ou rejetait à travers un animal, on a fait précéder le choix de l'animal préféré et de l'animal rejeté d'une série de questions où il devait associer les cinq animaux à différentes qualités : gentil/méchant, beau/pas beau, fort/pas fort-fragile, malin-intelligent/bête. A la fin du questionnaire, toujours dans l'objectif d'explorer les dispositions morales de l'enfant, celui-ci devait choisir, pour résoudre un conflit lié à un vol de nourriture, un objet parmi quatre « drôles d'objets » : un fusil, une baguette magique, un papier du policier des animaux et des pièces, représentant quatre modes de résolution de possibles difficultés, par la force, la magie, la loi ou l'argent.

Figure 3. Ecran extrait du 2^{ème} questionnaire-jeu

OBJET D'après toi, quel objet Loulou va-t-il apporter pour que le voleur accepte de lui rendre sa nourriture ?



- 1 La baguette magique, pour lancer un sort au voleur
- 2 Le fusil, pour faire peur au voleur
- 3 De l'argent pour échanger avec sa nourriture
- 4 Le papier du policier des animaux, pour dire au voleur qu'il n'a pas le droit de voler les affaires des autres

Enfin, un troisième questionnaire-jeu, relatif à l'univers des métiers et conçu sur le modèle de jeux de classements, se situait dans le prolongement des travaux sociologiques récents sur le sens social des adultes (Deauvieux et al., 2014) et des enfants (Zarca, 1999 ; Lignier et Pagis, 2017), en les transposant à un âge précoce. Après deux questions ouvertes sur le métier qu'il préférerait et le métier qu'il aimerait le moins faire quand il serait « plus grand », l'enfant devait classer six métiers par ordre de préférence puis réaliser trois mariages. Pour le choix des métiers à proposer, nous nous sommes fixés plusieurs impératifs : les métiers devaient être connus de la grande majorité des enfants ; il fallait sélectionner un nombre équivalent de métiers appartenant aux classes supérieures, aux classes moyennes et aux classes populaires selon les catégorisations officielles de l'INSEE ; nous devions, enfin, prendre en compte la question du « genre des métiers », en optant soit pour des métiers mixtes soit pour un panachage de métiers connus comme plutôt masculins ou plutôt féminins. Les deux types de solutions ont été combinés. Pour le classement des métiers, nous avons en effet retenu six métiers illustrés par

des graphismes neutres associés à des énoncés mixtes : « Ouvrier ou ouvrière sur un chantier », « Maître ou maîtresse d'école », « Chanteur ou chanteuse », « Boulanger ou boulangère », « Homme ou femme de ménage », « Docteur.e ».

Figure 4. Ecran correspondant au jeu de « classement des métiers » (3^{ème} questionnaire-jeu)



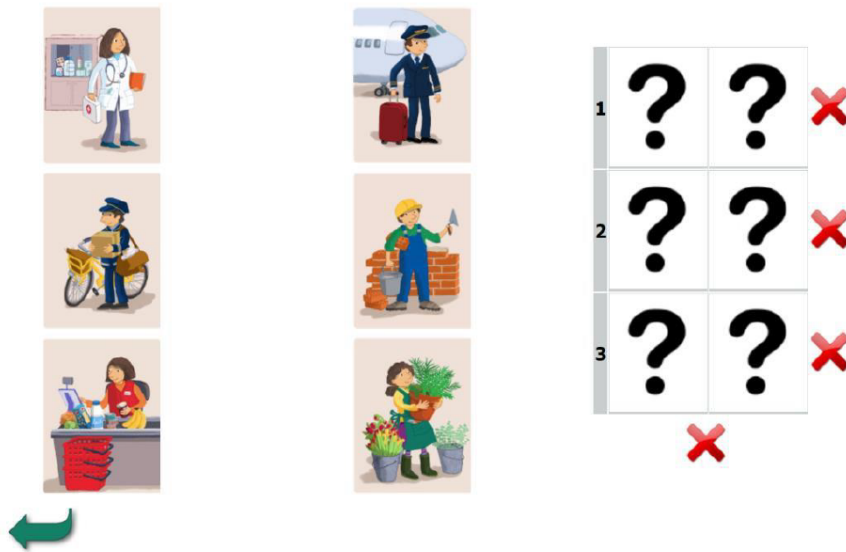
NB : La consigne orale commençait comme suit : « Tu vois maintenant 6 métiers sur l'écran. Dans ce jeu, tu vas ranger les métiers depuis celui que tu préfères jusqu'à celui que tu aimes le moins » et poursuivait en présentant les 6 cartes-personnages, disposées de manière aléatoire sur l'écran : « il y a un ouvrier ou une ouvrière, un maître ou une maîtresse d'école, un chanteur ou une chanteuse, un boulanger ou une boulangère, une homme ou une femme de ménage, un ou une docteur(e) ».

Pour les mariages, c'est le souci de (re)connaissance des métiers par les enfants qui a présidé à la sélection de métiers incarnés cette fois-ci par des hommes et des femmes (pilote d'avion, maçon, facteur, caissière, fleuriste et docteur.e).

Le questionnaire-jeu évoquait ensuite l'univers d'une usine de jouets, l'enfant devant indiquer s'il préférerait à l'avenir travailler dans « l'équipe » de ceux qui « fabriquent » les jouets ou dans celle de ceux qui « commandent ». Il était enfin invité à positionner quatre métiers dans un espace urbain distribué entre « grandes tours », « grands jardins », « petites maisons » et « centre-ville », et à choisir lui-même le secteur où il souhaiterait habiter.

En outre, dans l'objectif de disposer d'indicateurs transversaux sur les dispositions morales des enfants, une mise en situation portait, dans chacun des questionnaires, sur une question de justice distributive. Dans l'univers de la vie quotidienne, l'enfant était interrogé sur un partage de bonbons, égalitaire ou en récompense du travail scolaire. Dans l'univers des animaux, on lui proposait différents types d'attitude à adopter face à un animal pauvre ayant volé de la nourriture, en allant de la punition au don total de la nourriture. Dans l'univers des métiers, l'enfant était interrogé sur le partage des revenus entre ouvriers et cadres, dans un sens favorable aux premiers, favorable aux seconds ou égalitaire.

Figure 5. Ecran correspondant au « jeu des mariages » (3^{ème} questionnaire-jeu)



Nb : La consigne orale commençait ainsi : « Tu vas maintenant jouer au jeu des 3 mariages. Tu vas marier les 6 personnages que tu vois à l'écran » et poursuivait en présentant les 6 cartes-personnages, disposées de manière aléatoire sur l'écran : « Ce monsieur est maçon, il fabrique des maisons », « Ce monsieur est pilote d'avion », « Ce monsieur est facteur. Il apporte les lettres », « Cette dame est fleuriste. Elle vend des fleurs, « Cette dame est caissière dans un magasin ».

Le dispositif a ensuite été adapté aux conditions réglementaires des grandes enquêtes et aux conditions techniques propres aux études longitudinales. Ainsi, les parents ont d'abord été destinataires d'une lettre-avis personnalisée, présentant le dispositif d'enquête et sur laquelle étaient mentionnés l'adresse de la plate-forme internet sur laquelle leur enfant pourrait répondre aux questionnaires-jeux et un code identifiant permettant leur connexion et le recueil personnalisé des données. Il a fallu également définir de quelle façon s'opérait le passage d'un écran à l'autre et la validation des informations recueillies. Une fois passée la page de connexion, l'enfant accédait à un écran où l'ensemble du dispositif était brièvement présenté par un lapin représenté par un dessin fixe, l'accès à l'écran déclenchant un fichier audio où avait été enregistrée la phrase de présentation et une consigne pour l'inviter à changer de page. Par la suite, l'ensemble du dispositif se déroulait sur le même mode, le passage d'un écran à l'autre (le plus souvent à l'initiative de l'enfant) déclenchant à son tour des consignes audio relatives au nouvel écran. Les enfants pouvaient également revenir en arrière pour modifier leurs réponses. Toutes les questions étaient traitées sous la forme de bulles correspondant aux différentes modalités de réponse à la question énoncée oralement. Le passage de la souris sur ces bulles illustrées déclenchait l'énonciation des libellés enregistrés ; et pour répondre, l'enfant devait cliquer sur la (ou les dans le cas des questions à réponses multiples) modalité(s) de son choix. Le plus souvent les écrans étaient constitués d'un décor dessiné sur lequel étaient disposées les bulles correspondant aux différentes modalités de réponse.

Pour éviter tout remplissage erratique des questionnaires, les trois jeux devaient être réalisés dans l'ordre où nous les avons conçus – en allant du domaine le plus proche de leur expérience ordinaire (« Les activités ») au domaine le plus éloigné (« Les métiers »), en passant par le monde imaginaire (« Les animaux ») – et s'enchaînaient automatiquement. A la fin de chaque questionnaire-jeu, l'enfant validait définitivement les réponses du questionnaire concerné et pouvait imprimer en souvenir une page reprenant l'un des écrans précédents ou

certaines de ses réponses. S'il interrompait la saisie puis se reconnectait, il reprenait la passation au début du questionnaire interrompu, ses réponses initiales à ce questionnaire étant mémorisées mais pouvant être modifiées. S'il ne se reconnectait pas, ses réponses initiales étaient considérées comme validées.

Si c'est bien ainsi que furent finalement administrés nos questionnaires-jeux, un telle présentation laisse néanmoins dans l'ombre les interactions entre l'équipe de chercheurs, l'équipe de coordination de la cohorte et les familles enquêtées. Comme on l'a signalé, sa fabrication fut en réalité le produit d'un long processus scientifico-technique, ponctué de débats et d'ajustements, et en particulier de débats sur la fiabilité des réponses recueillies.

Peut-on faire confiance aux (réponses des) enfants ?

La question de la fiabilité des réponses des enfants est classique en psychologie et en science politique, en particulier dans les études quantitatives, la fiabilité statistique étant alors mesurée par la stabilité des réponses lors de collectes réitérées. Ainsi, dès 1973, la politologue canadienne Pauline Vaillancourt a montré qu'entre neuf et quinze ans, l'instabilité des réponses pouvait être forte (Vaillancourt, 1973). Ayant interrogé le même groupe d'un millier d'enfants à trois reprises, au cours de l'année 1968-1969, elle constate par exemple qu'un peu moins des trois quarts d'entre eux déclarent à trois reprises la même religion d'affiliation et la moitié d'entre eux la même préférence politique partisane. L'auteur en conclut alors que les enfants ne disposent que de formes embryonnaires d'attitudes dans le domaine de la socialisation morale et politique. En 1980, les psychologues britanniques Martin Hughes et Robert Grieve ont comparé les réponses d'enfants de cinq et sept ans à des questions volontairement ambiguës, mettant ainsi en évidence que les plus jeunes répondaient plus souvent, exprimant moins leur incertitude et mobilisant des éléments externes aux questions posées pour leur trouver systématiquement des réponses (Hughes et Grieve, 1980). Ces recherches invitent à rester vigilant quant aux compétences cognitives des enfants tout en constituant une invitation supplémentaire à développer des instruments de collecte méthodologiquement adaptés pour saisir l'émergence des représentations enfantines du monde social.

Plus récemment en France, s'agissant cette fois des pratiques de loisirs des adolescents, les sociologues Pierre Mercklé et Sylvie Octobre ont constaté que les réponses des enfants connaissent là encore d'importantes variations, en particulier en croisant questions synchroniques et questions rétrospectives (Mercklé et Octobre, 2015). Mais ils ont également montré que ces changements ne relevaient ni d'un simple « bruit statistique » ni d'une inconsistance dispositionnelle des enfants. Ils devaient bien plutôt être analysés dans le contexte de leur production et, notamment dans le cadre d'études longitudinales, comme l'expression de la rencontre sans cesse renouvelée entre les dispositions issues des trajectoires enfantines et les espaces de socialisation où ils se positionnent d'un âge à l'autre (Mercklé et Octobre, 2015 : 23). Il paraît ainsi important de ne pas présumer de la stabilité des réponses des enfants sans nécessairement trouver dans la variabilité de celles-ci l'indice d'une déficience du questionnaire. Plus largement, l'épistémologie des sciences sociales conduit à mettre en suspens la quête de réalités invariantes et objectivables, qui permettraient aux sciences humaines de se rapprocher des sciences de la vie, pour s'intéresser davantage aux principes qui organisent la différenciation des points de vue et à la variabilité sociale et historique de ces principes (Passeron, 1991). Si l'on peut encore dans cette perspective questionner la fiabilité des

réponses, c'est en un sens plus général concernant aussi bien les adultes que les enfants et intégrant la question des effets de légitimité et de désirabilité sociale, à la façon des réflexions développées par exemple autour des enquêtes sur la sexualité (Bozon, 2009). Ce sont alors surtout les modalités de présentation de l'enquête, de formulation des questions (au plus près des manières de penser et de s'exprimer des enquêtés) et les conditions du recueil des réponses qui importent. Si la mise au point de l'outil de collecte doit viser le recueil de réponses aussi spontanées que possible, c'est surtout l'analyse des données elles-mêmes qui permet ensuite de valider les hypothèses testées par l'enquête.

Dès les premières discussions entre les sociologues impliqués dans ELFE a été débattue la question de la consistance des réponses d'enfants de cinq ans. Les interroger sur leurs activités extra-scolaires au cours de la semaine pouvait par exemple poser problème du point de vue des compétences requises pour se repérer dans le temps. Compte tenu du fait que les parents accompagneraient probablement leurs enfants dans le démarrage voire dans la réalisation des questionnaires-jeux, il convenait aussi, pour obtenir des réponses émanant le plus possible des enfants eux-mêmes, de veiller à ce que le questionnement ne soit perçu ni comme un test psychologique ni comme la collecte d'une description réaliste des activités quotidiennes des enfants. Ainsi, on ne pourrait garantir que les parents n'influenceraient pas leurs réponses, mais on limiterait au maximum cette influence. Il fut ainsi décidé que seraient écartées les questions visant une description objective des pratiques, qui présentaient le plus de risques de biais cognitifs et psychosociaux et dont il était par ailleurs prévu qu'elles soient posées aux parents. On privilégierait des questions sur les représentations, préférences et points de vue de l'enfant, et l'on proposerait de déployer les moyens techniques permettant à l'enfant de comprendre par lui-même les questions qui lui seraient adressées, en les proposant sous une forme audio, en recherchant systématiquement une correspondance avec des images, en recourant à des fonctionnalités informatiques simples et enfin, en accompagnant l'ensemble d'un environnement graphique et sonore amusant et stimulant.

Dans un premier temps, le premier questionnaire-jeu (« Les activités », *cf. supra*) a été développé et adressé aux familles de la cohorte pilote au printemps 2013. Hormis quelques difficultés techniques (issues en particulier de problèmes de compatibilité entre les navigateurs et la plate-forme utilisée), la plupart des enfants ont pu répondre au questionnaire-jeu (107 enfants ont participé à l'enquête). En mars 2014, après qu'une petite étude des données recueillies ait été réalisée au sein de l'équipe de coordination du projet, des échanges ont eu lieu entre celle-ci et les sociologues du sous-groupe de travail, pour statuer sur l'intérêt ou non de faire passer le questionnaire-jeu dans la cohorte nationale. La question de la fiabilité statistique des réponses des enfants est alors revenue au premier plan. Plusieurs membres de l'équipe de direction ont en effet proposé aux sociologues de réaliser une « étude de répliquabilité », pour que le questionnaire soit reconnu comme suffisamment solide pour des publications à l'échelle internationale. Cette demande révélait toute la distance épistémologique et méthodologique qui peut exister entre les procédures de contrôle en vigueur en épidémiologie (*cf. par exemple* : Nickerson, 1997 ; Papoz, 2001), également préconisées et faisant actuellement l'objet d'un vif débat en psychologie expérimentale (Jarrett, 2015), et les procédures en vigueur chez les sociologues. Les uns, ancrés dans l'épistémologie des sciences de la vie, étaient d'abord soucieux d'établir des réponses « vraies », ce qui pour eux équivaut à des réponses stables et s'inscrivant si possible dans des distributions normales. La mise en œuvre de tests de

réplicabilité répondait à cette exigence, quitte à ce que les études de validation soient réalisées sur de petits effectifs, sans contrôle de la diversité sociale de la population interrogée. Les autres, ancrés dans l'épistémologie des sciences sociales, restaient suspicieux face aux possibles artifices d'un raisonnement purement expérimental en matière de faits sociaux et entendaient prendre prioritairement appui sur des données d'observation, à une échelle suffisamment large. Ils constataient que les corrélations observées lors de l'enquête pilote validaient leurs hypothèses ; par exemple, les variations étaient celles attendues en matière de préférences de jouets ou de vêtements selon le sexe de l'enfant et il apparaissait en outre que les filles proposaient plus souvent que les garçons une distribution égalitaire de bonbons dans le contexte du petit scénario où ces derniers étaient assimilés à des récompenses scolaires. Ils auraient plutôt mis en œuvre une étude qualitative de la réception des questionnaires pour saisir en contexte la perception enfantine de ces derniers et en tirer d'éventuelles modifications des outils de collecte.

Mais la proposition d'une étude de répliquabilité était avancée avec force en raison de l'âge des répondants. La crainte était que les réponses des enfants n'aient aucune signification du fait d'une possible instabilité, associée à la supposée faible consistance de leurs dispositions. Les sociologues mettaient en avant leurs propres travaux sur l'émergence précoce des dispositions sociales et morales des enfants et ils invitaient à distinguer, à la façon de la sociologie électorale, la possible « volatilité » de certaines opinions et la stabilité des oppositions en fonction de grands déterminants sociaux (Lehingue, 1997). Mais leurs arguments restaient sans effet, tant l'usage de procédures de contrôle telles que les tests de répliquabilité semblait aller de soi dans le contexte d'une étude comme ELFE. Un compromis fut finalement trouvé, en lançant simultanément le test de répliquabilité sur le premier questionnaire-jeu et le développement des deuxième et troisième.

Un an plus tard, l'étude de répliquabilité fut effectivement lancée en recrutant des familles dans l'entourage des chercheurs de la cohorte, inévitablement très socialement situé. Quarante-six enfants, âgés en moyenne de quatre ans et neuf mois, ont réalisé le premier jeu puis, deux mois plus tard, vingt-trois d'entre eux l'ont réalisé une deuxième fois suite à une relance⁶. Les seules variables sociodémographiques recueillies étaient l'âge en demi-années et le sexe de l'enfant⁷. Si les résultats agrégés étaient stables d'une fois à l'autre, des variations individuelles étaient constatées. Le test du Kappa de Cohen⁸ a été utilisé pour quantifier le degré d'accord, d'une collecte à l'autre, entre les réponses des enfants aux différentes questions. Il s'est avéré que les questions à choix unique avaient un kappa compris entre 0 et 1, ce qui est un indice d'accord plus ou moins grand entre les réponses, alors que les questions à choix multiple avaient parfois un kappa négatif, ce qui est un indice de désaccord. Le kappa maximum était atteint par la question sur le type de cheveux, le minimum par la question sur la couleur des chaussures : les questions engageant le plus nettement l'identité de l'enfant avaient donc été traitées avec sérieux, et les réponses n'étaient pas farfelues. Ainsi, même si la démonstration de la

⁶ Pilorin Thomas, *Jeu Elfi. Résultats et analyse de la répétabilité*, ELFE, note interne, 2015.

⁷ L'absence de prise en compte du milieu social d'origine des enfants découle de la distance disciplinaire (et épistémologique) présentée plus haut.

⁸ Le test du kappa de Cohen permet de mesurer l'accord entre deux variables qualitatives ayant les mêmes modalités. Il est classiquement utilisé pour mesurer le degré d'accord entre deux « juges » mais peut également l'être pour mesurer un accord intra-observateur, par exemple le degré de répliquabilité des mêmes réponses par les mêmes enquêtés sollicités à deux moments différents.

réplicabilité n'était pas assurée pour toutes les questions⁹, le premier questionnaire-jeu passait globalement l'épreuve du test ! Les enfants de 5-6 ans n'avaient pas répondu « n'importe comment » et semblaient bien faire montre de préférences, de goûts et de dégoûts déjà pour partie constitués à ce jeune âge : ils devenaient ainsi, pour répondre à la question posée par le titre de cette première partie, dignes de confiance.

La question de la fiabilité des réponses enfantines à 5-6 ans et donc de l'intérêt de recueillir des données directement auprès des enfants à un âge précoce n'épuise pas, cependant, la diversité des débats qui nous ont animés au sein de la cohorte. Un autre point de discussion, qui est intervenu dans ces discussions préparatoires et qui est revenu par l'intermédiaire de certains parents lorsque l'enquête a été réalisée, concerne le contenu des questionnaires-jeux que nous étions en train de développer, comme nous allons le voir maintenant.

Peut-on parler de tout – et comment – avec les enfants ?

En abordant les débats entre collègues et les réactions de certains parents relatifs au *support d'interrogation* des enfants ainsi qu'aux *contenus* des questionnements, cette partie se propose de montrer qu'ils révèlent, en creux, des représentations distinctes et socialement situées de l'enfance. Nous aborderons dans un premier temps les implications méthodologiques de l'association entre « enfance » et « ludique », avant de nous intéresser aux réticences liées aux sujets qu'il ne serait pas bon d'aborder avec de jeunes enquêtés - qu'il s'agisse de les protéger selon certains parents, ou d'éviter l'écueil *adultocentriste* selon certains collègues.

Pour ce faire, nous nous appuyons ici sur divers supports de communication à propos des « questionnaires ludiques », au sein de l'équipe ELFE et à destination des familles, ainsi que sur les 21 courriels de parents, adressés à l'équipe ELFE à leur sujet (parmi plus de 200 courriels relatifs, pour la plupart, à des questions techniques liées à leur passation).

Point d'enfance en dehors des jeux ?

Pourquoi avons-nous opté pour un mode ludique de recueil des données enfantines ? Ce choix méthodologique résulte de réflexions menées à deux niveaux distincts. Interroger les enfants de manière ludique constituait tout d'abord un moyen de rendre amusants nos questionnements et d'éviter ainsi qu'ils ne les considèrent comme relevant d'un « test » ou d'un « travail scolaire » : cela aurait en effet renforcé le biais de désirabilité sociale - i.e. la propension à donner une réponse socialement désirable plutôt qu'une réponse correspondant à la réalité de ses pratiques – qui n'est pas propre aux enfants, mais qui s'avère accentué au jeune âge (Cahalan, 1968 ; Gove and Geerken, 1977). Passer par le vecteur du ludique recouvrait, ensuite, une dimension stratégique, pour s'assurer de l'acceptabilité de l'enquête auprès des parents.

La consigne énoncée oralement sur le premier écran lorsque l'enfant se connecte pour participer à l'enquête reflète ces deux niveaux (Figure 6).

⁹ Cela était par ailleurs d'autant moins étonnant que nous ne faisons pas passer un questionnaire classique mais un questionnaire *ludique* aux enfants : nous nous attendions en effet à une forte variabilité dans la première partie du jeu qui consistait à créer son avatar, que nous n'avions pas forcément pensée dans une optique de traitement des résultats mais plutôt dans celle d'impliquer les enfants par ce démarrage ludique.

Figure 6. Elfi se présente.



« Bonjour, je m'appelle Elfi. Je te propose de faire de petits jeux où tu vas pouvoir choisir les choses ou les personnages que tu aimes bien. Tu vas commencer par choisir le personnage qui te ressemble le plus. Appuie sur la carotte pour commencer. » (Consigne énoncée oralement)

Le graphisme, le lapin en guise d'enquêteur, son nom (« Elfi »), son annonce de « petits jeux » à venir, ou encore la carotte pour changer d'écran : tous ces éléments participent de la construction d'un « univers enfantin » qui nous est apparu à la fois *approprié* et *stratégique* pour adapter le format du questionnaire aux caractéristiques de la population enquêtée. « Approprié » dans la mesure où l'on connaît la nécessité, très générale en sociologie, d'interroger les enquêtés sur un univers qui leur est habituel : or les enfants passent une grande partie de leur temps libre à jouer (Winnicott, 1975 ; Brougère, 1995 ; Gaussoit et Geay, 1997 ; Geay, 1999). Et « stratégique » car il s'agissait, dans le même temps, de maximiser le taux de réponse et de ne pas risquer de froisser certains parents (en faisant répondre leurs enfants à des questionnaires qui pourraient être jugés inadaptés aux enfants) : la question de l'attrition est en effet centrale dans toute enquête par cohorte. Il faut d'ailleurs rappeler ici que si ces jeux ont trouvé leur place dans le calendrier de passation des questionnaires de la cohorte Elfe, c'est qu'ils sont adressés dans un moment de « creux » : le fait qu'ils aient été considérés comme un moyen de maintenir le contact avec les familles, et donc de fidéliser les enquêtés a ainsi contribué à leur acceptation dans l'économie générale de la cohorte.

La « Lettre avis », envoyée à tous les parents de la cohorte pour présenter l'enquête, en amont, reflète bien les hésitations terminologiques pour qualifier ces questionnaires d'un genre particulier – qui sont alternativement qualifiés de « jeux sur internet » ou encore de « questionnaires ludiques ». Cette phrase qui en est extraite est particulièrement révélatrice de la nature hybride du résultat auquel nous avons abouti (un questionnaire mais aussi un jeu) ainsi que d'une certaine injonction au ludique quand il s'agit d'enquêter auprès d'enfants : « L'étude Elfe étant centrée sur l'enfance, il est donc naturel de lui donner la parole avec un moyen approprié à son âge et sa génération : des jeux sur ordinateur »¹⁰.

Les retours enthousiastes concernant la passation des trois « questionnaires ludiques » dans la cohorte pilote et auprès d'enfants de même âge enquêtés par plusieurs d'entre nous, nous permettent d'affirmer que dans la grande majorité des cas, les enfants se sont effectivement amusés en y répondant. De même, un sondage réalisé par l'équipe de coordination de la cohorte nationale auprès de 72 familles s'étant portées volontaires pour être « Parents ambassadeurs » souligne la satisfaction des parents vis-à-vis d'une « activité jugée attractive et ludique, appréciée par les enfants qui étaient contents d'avoir accès à l'ordinateur et demandaient dans

¹⁰ Lettre-avis envoyée aux parents de la cohorte ELFE le 10/05/2017.

certaines familles d'effectuer d'autres jeux! »¹¹. Le plaisir pris par les enfants à jouer à nos questionnaires transparait également dans la vingtaine de courriels de parents reçus à leur propos, qui soulignent que les enfants ont « adoré les jeux » ou encore qu'ils « regret[ent] de ne pas pouvoir rejouer ».

Cela n'en rend que plus intéressants les quelques courriels critiques qui reflètent également, en creux, l'injonction au ludique pesant (de manière socialement différenciée) sur les activités extra-scolaires destinées aux enfants :

« Bonjour,
L'ordinateur n'est pas un outil très familier pour notre fils car nous ne souhaitons pas lui donner accès. De ce fait, il est très malhabile avec la souris et a eu beaucoup de mal à cliquer sur les images.
Ainsi, la moitié du premier jeu lui a pris une vingtaine de minutes.
Il a vite été découragé et démobilisé car *ce n'était pas vraiment ludique*¹² !
Je sais que je pouvais cliquer à sa place mais XX étant assez autonome, il souhaitait le faire.
En résumé : *trop complexe, trop long, et pas amusant* !
Je suis bien désolée de ne pas poursuivre car j'aime honorer les engagements que je prends, mais je ne souhaite pas pour autant en faire *une corvée* !
Cordialement... » (mail n° 5, 08/09/2017)

Ce courriel confirme qu'il aurait été impensable, pour un certain nombre de parents, que leur enfant réponde à un (véritable) questionnaire¹³. Bien que pensés et construits pour être « ludiques », nos « jeux » ne sont pas considérés comme tels par cette mère, ce qui reflète le caractère socialement situé et les contours mouvants de ce que les uns ou les autres considèrent ludique. Ici, cette mère laisse poindre une des raisons pour lesquelles, selon elle, « *ce n'était pas vraiment ludique* ! » : le support informatique utilisé. Elle rejoint en cela l'avis de plusieurs parents ayant écrit à l'équipe ELFE pour signifier, de manière plus explicite, leur refus que leur enfant participe à des activités et jeux « sur écran », à l'image de ce parent qui écrit : « Bonjour, mon fils ne participera pas à ce jeu, car *je refuse de le divertir à travers un jeu vidéo* » (mail n°18, 26/12/2017). Autrement dit, pour ces parents, les enfants doivent jouer, mais pas à n'importe quels jeux, comme le développe de manière plus argumentée cette autre mère :

« Bonjour,
En tant que parent et compte tenu de ma profession, orthophoniste, je porte un grand intérêt à votre étude.
Par ma pratique professionnelle, je suis sensibilisée aux *effets néfastes de la surexposition aux écrans sur le développement cognitif et affectif des enfants*. Je travaille justement auprès des familles pour la prise de conscience autour de cette problématique. J'espère d'ailleurs que votre étude permettra de diffuser ce message auprès d'un plus grand public.
C'est pourquoi, *pour le bon développement de nos enfants*, pour l'enrichissement de leur imagination, de leur créativité, pour qu'ils construisent leur pensée, qu'ils *sachent jouer*, s'ennuyer, s'occuper, etc nous souhaitons, au sein de notre foyer, contrôler leur utilisation des écrans et du numérique.

¹¹ Sondage « Parents Ambassadeurs », note interne à l'équipe ELFE, octobre 2019.

¹² Dans cette partie, ce sont les auteurs qui recourent à l'italique pour mettre l'accent sur certaines formulations (relatives à l'enjeu du ludique ou aux représentations de l'enfance) dans les extraits de courriels utilisés.

¹³ Il faut préciser, cependant, que les parents acceptent, à des âges plus jeunes encore de leur enfant, des types de recueil de données (tests cognitifs à 3 ans, bilans de santé comprenant des prélèvements, etc.) qui n'ont rien de ludique, et qui peuvent paraître, à nos yeux, autrement plus « intrusifs » ou lourds. Mais, contrairement à nos questionnaires, ces derniers ne se prétendent pas ludiques.

Proposer à notre fils, qui fait partie de l'étude, de faire des jeux sur l'ordinateur, va totalement à l'encontre des principes qui nous tiennent à cœur. Ainsi, nous ne souhaitons pas lui faire découvrir à ce jour ce genre de « loisir ». [...]
Bien cordialement » (mail n°15, 31/10/2017)

On retrouve dans ce courriel l'association faite entre jeux sur écran et « mauvais loisir », mais l'argumentation va plus loin et rend explicite une représentation socialement située d'une enfance qu'il faudrait protéger des écrans, jugés néfastes pour le « bon développement » et rejetés hors du périmètre de ce qui relèverait du « vrai jeu ». Le fait que l'auteur de ce message participe, par ailleurs, à la production de normes de « bonnes pratiques » à destination des familles en matière éducative met en évidence les luttes de définition dont le « jeu » fait l'objet, et dont les questionnaires ludiques font ici les frais.

Les enfants : des êtres à protéger des (dures) réalités du monde social ?

Après avoir abordé la question des moyens par lesquels nous nous sommes adressés aux enfants, du fait de la spécificité de la population infantile mais également des définitions sociales de l'enfance portées par les membres de l'équipe ELFE et par les parents de la cohorte, venons-en à la question des sujets qui se sont avérés plus ou moins légitimes à aborder avec eux. On connaît, notamment depuis les travaux fondateurs d'A. Percheron, la réticence des familles à ce que d'autres adultes que les parents abordent des sujets liés à la politique ou la religion avec leurs enfants (Percheron, 1974). Plus précisément, on sait qu'au sein même de la sphère familiale, certains parents – plus nombreux dans les familles de droite – ne parlent pas de politique devant leurs enfants (Muxel, 2001 ; Lignier et Pagis, 2017) ; d'autres ne parlent pas d'argent devant eux¹⁴. On retrouve là différents sujets (politique, argent, religion) « qui fâchent », au sens où ils sont potentiellement conflictuels, et dont il faudrait donc, suivant certaines représentations sociales de l'enfance, protéger les enfants. Les adultes aménagent ainsi, plus ou moins selon les milieux sociaux (Ochs et Schiefflin, 1986), des situations et des espaces réservés à un « univers enfantin » où ils adaptent leurs comportements et leurs propos aux enfants, afin notamment de les préserver de la violence du monde social. Lors de la conception des questionnaires ludiques, certains collègues ont ainsi émis quelques réticences concernant le troisième jeu, consacré aux représentations enfantines des métiers, en particulier vis-à-vis de la question invitant les enfants à classer six métiers. Ils craignaient que cela choque les parents – et peut-être certains étaient-ils choqués eux-mêmes – que l'on demande aux enfants de *hiérarchiser* des métiers (du fait de la violence sociale et symbolique qui sous-tend toute pratique de classement : Lignier et Pagis, 2012). Leur réticence était également liée à l'idée qu'il s'agissait là d'un « sujet d'adultes » et qu'interroger les enfants sur un sujet qui ne fait pas partie de leur univers symbolique exposait à l'écueil de l'imposition de problématique (Bourdieu, 1984), risquait de les décourager de répondre et/ou risquait de heurter certains parents.

Si ces réticences anticipaient effectivement certaines réactions parentales (très minoritaires), elles reflètent surtout des représentations socialement et disciplinairement situées de l'enfance qui ne correspondent pas forcément à la réalité des pratiques et réponses enfantines

¹⁴ Mais, là encore, cela n'est pas le cas dans toutes les zones de l'espace social (Rogoff, 1990 ; Miller et al., 2012).

comme on va le voir. Partons, pour ce faire, d'un courriel aucunement représentatif mais archétypal :

« C'est très ludique et bien construit. (...) Néanmoins, la 3ème activité est *stéréotypée*, malgré l'intérêt des métiers. *Pensez-vous qu'un enfant de 6 ans puisse déjà se projeter ?* LOL Surtout que XX veut être cuisinier ! *Sans rire, pour les mariages, les enfants ne font pas de distingo dans les CSP.* Pour les endroits d'habitation non plus. C'est nous qui avons été « choqués » parce que la sacro-sainte société fait des différences et pas que les gens. *Les enfants n'ont pas d'a priori*, c'est la société de consommation qui est discriminante. Il nous a fallu expliquer que les gens habitent là où ils peuvent et il est des grandes villes où il n'y a que des barres, et d'autres plus rurales. Cela a favorisé l'échange mais est un peu frustrant car *les enfants conçoivent le monde différemment*, c'est en grandissant que les « différences se creusent ». Il a choisi les habitats avec *son cœur d'enfant* et pas avec les stéréotypes sociétaux. » (mail n°13, 29/10/2017)

Ce message est typique d'une représentation sociale des enfants comme autant d'êtres purs (cf. « cœur d'enfant »), « sans *a priori* », pensant « différemment » et qui n'opéreraient pas – et ne percevraient pas – de différences sociales (« les enfants ne font pas de distingo dans les CSP »), avant d'être pervertis par la société discriminante (Chombart de Lauwe, 1971). Or si l'on regarde maintenant les trois questionnaires ludiques tels qu'ils ont été remplis par les enfants de la cohorte nationale, on ne peut pas dire que le troisième jeu ait fait l'objet d'un rejet important. En effet, sur les 4492 enfants qui ont terminé le premier questionnaire-jeu, 4278 ont terminé le second (i.e. 95% des premiers) et 4208 le troisième (i.e. 94% des premiers). Autrement dit, on a « perdu » 284 enfants entre le jeu 1 et le jeu 3, c'est-à-dire 6% de ceux qui ont commencé les jeux, et moins de 2% des enfants de la cohorte. Par ailleurs, sur les 4208 enfants qui ont terminé le troisième questionnaire-jeu, 4115 ont répondu aux deux premières questions ouvertes dans lesquelles on leur demandait quel métier ils « aimerai[en]t le plus faire » et « le moins faire » quand ils « serai[en]t grands », ce qui représente plus de 97% d'entre eux. Une première mise à plat de ces réponses permet ainsi d'affirmer qu'à six ans, les enfants ont déjà des aspirations et projections professionnelles (qu'elles soient réalistes ou non, là n'est pas la question).

Quant à leurs (non)perceptions des hiérarchies professionnelles lors de la question sur les mariages (dans laquelle les enfants devaient réaliser trois mariages, à partir de 6 cartes-métiers), les résultats des tris croisés sont sans appel: le 1^{er} mariage le plus fréquemment réalisé par les enfants est celui du pilote avec la médecin ; le 2^{ème} celui du facteur avec la fleuriste ; et le 3^{ème} celui du maçon avec la caissière. Autrement dit, les trois mariages les plus fréquemment réalisés sont les trois mariages homogames et hétérosexuels, alors même que toutes les possibilités étaient offertes aux enfants par le dispositif – mariages homosexuels, mariages multiples (ils pouvaient par exemple marier deux fois le pilote d'avion) – à l'exception du mariage avec soi-même. Les enfants ont visiblement déjà développé, à 5-6 ans, un « sens social » (Zarca, 1999), des perceptions hiérarchisées du monde professionnel et des représentations homogames et hétérosexuelles de la conjugalité.

Dans un autre registre, citons, enfin, ce courriel d'un parent nous reprochant de « véhiculer des stéréotypes » à propos du genre des métiers :

« Bonjour. Suite à votre questionnaire/jeu en ligne je tenais à vous faire part de certaines observations.

Concernant les métiers surtout. *Le choix du métier donné au genre fait un peu moyen âge. Les femmes sont caissière, fleuriste... Un peu cliché quand même...*

(...)

A une époque où l'on se bat pour l'égalité des sexes je trouve ça très rétrograde.

Très cordialement » (mail n°20, 06/01/2018)

S'agit-il de « stéréotypes » ou de réalités sociales ? L'objectif de ce 3^{ème} jeu étant d'interroger les enfants sur leurs perceptions des réalités professionnelles, le choix des trois métiers incarnés par des hommes et des trois autres incarnés par des femmes devait répondre à plusieurs impératifs (*cf.* partie 1 supra). Les métiers devaient non seulement être connus des enfants, socialement diversifiés, mais également représentatifs de la réalité sociale. Or, les enquêtes Emploi, réalisées annuellement par l'INSEE en population générale sont ici précieuses pour nous renseigner sur le ratio hommes/femmes dans chacune des PCS. Si l'on s'en tient aux deux métiers invoqués par ce parent, la concaténation des enquêtes Emploi entre 2008 et 2016¹⁵ nous permet d'apprendre que 90,5% des caissières (code 552a) sont des femmes, et que ce taux est de 68,2% pour les artisans-fleuristes et de 73% pour les vendeuses de fleurs. Ce que certains parents qualifient donc de « stéréotypes » recouvre en fait des réalités sociales contemporaines, dont les enfants sont témoins, et que la sociologie doit s'atteler à documenter. Mais cela peut en effet heurter certains parents, dans la mesure où ces réalités ne correspondent pas forcément à leurs propres représentations, ou parce qu'ils reprochent à notre jeu de réifier la réalité sociale au lieu de la remettre en question. Sur ce point et pour cette question précise dont l'objectif était d'interroger les enfants sur leurs représentations de l'homogamie sociale, notre position scientifique a en effet consisté à représenter la réalité sociale de manière idéale-typique et non à proposer des métiers moins explicitement sexués (option qui a par contre été prise pour la question précédente sur le classement des métiers).

Les taux de participation aux trois questionnaires-jeux et ces premiers résultats confirment bien l'existence, à 5-6 ans, d'un sens social précoce et tout l'intérêt de recueillir, au plus jeune âge, des représentations, des goûts et des dégoûts enfantins, en cours de cristallisation, mais déjà socialement différenciés comme nous allons le voir maintenant.

Conditions d'exploitation des données

Le dispositif de recueil des données doit enfin être questionné du point de vue de la nature et de la valeur des informations qu'il permet de recueillir. Le support informatique d'une part, la distance introduite par l'aspect ludique visant à susciter et maintenir l'intérêt des enfants en les situant dans un univers de références familial d'autre part peuvent avoir des effets sur les données. En prenant l'exemple du second questionnaire-jeu (dit « les animaux »), cette dernière partie entend montrer que la pertinence scientifique d'un tel dispositif suppose une réflexivité méthodologique : contre l'idée qu'il pourrait exister une forme « pure » des données, celles-ci sont nécessairement produites à travers (et par) un dispositif de recueil, et des mises en situation qu'il convient de prendre en compte.

¹⁵ Nous remercions vivement Rémi Sinthon qui a réalisé cette concaténation et nous a transmis ces données.

De ce point de vue, on voudrait commencer par écarter les objections de nature technique selon lesquelles les enfants pourraient utiliser l'ordinateur ou l'écran tactile uniquement pour le plaisir de sa manipulation, ou tout du moins, indépendamment de la tâche à accomplir. Sans succomber à la vision enchantée opposée, celles des digital natives, il apparaît que les enfants qui ont répondu disposent d'une familiarité suffisante avec ce type d'appareil pour garantir le fait qu'ils ne répondent pas n'importe quoi.

Ainsi, au début du questionnaire-jeu l'enfant doit désigner l'animal qu'il associe à telle ou telle qualité. Pour chacune des huit qualités¹⁶, les cinq espèces sont présentées chacune dans une bulle qui contient le dessin d'un animal. Pour pouvoir s'assurer que les enfants effectuent un choix lié au contenu de la bulle et non à sa position sur l'écran (et donc ne cliquent pas toujours sur la même bulle), les différents animaux sont positionnés de façon aléatoire (cf. figure 2).

Si l'on compare, par exemple, les choix effectués sur l'écran demandant aux enfants d'attribuer la qualité « le plus gentil » à l'un des animaux puis, à l'écran suivant, la qualité opposée (« le plus méchant »), on observe que la position de la bulle choisie sur le premier écran n'est pas corrélée à celle choisie sur le second (cf. tableau 1). Autrement dit, le choix technique de positionner de manière aléatoire les cinq animaux dans les cinq bulles sur chaque écran a permis de vérifier que les réponses des enfants étaient indépendantes de la position de l'icône sur l'écran.

Tableau 1. Choix d'attribution de qualités selon la position de la réponse d'un écran (« gentil ») à l'autre (« méchant »). N=4187 / Khi2 non significatif (0,1666)

		Méchant (position de la bulle à l'écran)					Total
		Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	
Gentil (position de la bulle à l'écran)	Position 1	21,5%	21,1%	19,6%	16,8%	19,3%	19,7%
	Position 2	18,1%	19,4%	19,4%	22,5%	21,3%	20,1%
	Position 3	22,8%	21,4%	23,4%	19,1%	20,1%	21,4%
	Position 4	18,1%	18,6%	20,2%	19,8%	20,1%	19,4%
	Position 5	19,5%	19,6%	17,4%	21,7%	19,3%	19,5%
	Total	19,9%	20,6%	19,9%	19,7%	19,9%	100%

Cette absence de relation s'observe pour chaque enchaînement des huit écrans permettant l'attribution des différentes qualités. A l'inverse, si l'on compare la cohérence des choix effectués non plus en fonction de la position de la bulle mais bien de ce qu'elle contient, c'est-à-dire la représentation de l'espèce (par exemple, le fait de ne pas définir un animal comme « gentil », puis comme « méchant »), la liaison devient alors très significative (inférieure à 0.0001).

Si la valeur des résultats n'est donc pas liée aux modalités techniques de leur collecte, il reste que les tâches demandées prennent place dans un environnement ludo-récréatif (histoire, dessins, voix, musiques...) qui introduit une certaine distance avec les représentations et

¹⁶ A quelques variations près, la question était formulée de la manière suivante « D'après toi, quel animal est le plus gentil/méchant/beau/moins beau/fort/moins fort/malin/bête »

jugements qu'il s'agit d'interroger. Ce questionnaire-jeu a en effet pour objectif de recueillir les dispositions morales des enfants et leurs attitudes en matière de justice distributive en projetant l'enfant non pas dans un contexte connu ou réaliste (comme cela avait pu être le cas dans le premier questionnaire-jeu), mais dans une histoire peuplée d'animaux.

Il s'agissait donc, tout au long de ce processus, d'introduire successivement des variables qui puissent nous renseigner sur la signification et la cohérence des choix réalisés par les enfants dans ce contexte. Il devient dès lors possible de croiser les choix d'animaux non seulement avec les propriétés sociales des enfants, mais également avec les types de qualités morales qui leur sont attribuées.

L'observation du choix de l'animal préféré désigné par les enfants montre ainsi, dans un premier temps, que s'expriment des préférences générales pour certaines espèces, mais aussi des variations en fonction du genre.

Tableau 2. « Et toi, si tu étais un animal, quel animal voudrais-tu être ? ». Réponses selon le sexe (n=4042)

	Filles	Garçons	Total
Chat	49,5%	24,3%	36,9%
Chien	15,6%	14,2%	14,9%
Lion	10,1%	40,5%	25,4%
Oiseau	22,4%	15,4%	18,9%
Ours	2,3%	5,5%	3,9%
Total	100%	100%	100%

Si le chat est choisi par plus d'un enfant sur trois, ce sont surtout les filles qui le plébiscitent (près d'une sur deux). A l'inverse, bien que le lion attire un enfant sur quatre, ce sont plutôt les garçons (40,5%) qui le choisissent¹⁷. L'oiseau est un choix plus féminin tandis que le chien semble relativement neutre sur le plan du genre. Enfin l'ours apparaît comme dissuasif, et davantage pour les filles que pour les garçons. On retrouve dans cette répartition des préférences de genre qui associent les animaux domestiques plutôt au féminin et les animaux sauvages au masculin (Vitores, 2019). Prenons le cas du lion afin d'avancer dans l'analyse en intégrant les traits moraux associés par les enfants à cet animal.

Signe que le lion cristallise fortement les représentations des enfants, il est, après l'oiseau et à égalité avec l'ours, l'animal le plus fréquemment associé aux différents qualificatifs¹⁸. Les traits choisis par les enfants sont très polarisés : le lion est perçu, dans l'ensemble, comme « le plus méchant » (72%) et « le plus fort » (51,9%). On retrouve là des caractères associés dans l'imaginaire enfantin à un animal qui apparaît d'abord comme un prédateur menaçant,

¹⁷ Le fait que le lion soit le seul animal choisi à appartenir à une espèce caractérisée par un dimorphisme sexuel nous a contraint à opter pour une représentation du lion avec crinière. Si cela a pu jouer dans les choix de certains garçons, le fait que de très forts écarts en fonction du genre existent pour d'autres animaux qui n'étaient pas représentés comme « mâle » ou « femelle » - à l'exemple du chat - permet de nuancer cet effet.

¹⁸ Le dispositif proposant aux enfants d'associer successivement chacun des qualificatifs à l'une des cinq espèces, ils pouvaient donc attribuer plusieurs traits à une même espèce, ce qui a conduit au fait que certaines d'entre elles, comme le lion, se sont vues davantage qualifiées que d'autres.

relativement aux quatre autres espèces, la force et la méchanceté (comprise comme agressivité tournée vers le monde extérieur) constituant des traits d'ordinaire associés au masculin.

Mais lorsque l'on compare la sous-population des enfants qui, après avoir terminé la phase d'association des traits aux espèces, déclarent qu'ils aimeraient être un lion (n= 1035) à celle des enfants qui ne voudraient « pas du tout » en être un (n = 1066) (cf. Tableau 3), on remarque des variations qui permettent d'explorer plus finement les déclinaisons de ces représentations (Héran, 1987 ; Herpin et Verger, 1992). Si, quelle que soit la population, le lion apparaît toujours « méchant » et « fort », il est davantage associé à la méchanceté par les enfants qui déclareront ensuite ne pas vouloir être un lion, et un peu plus désigné comme « fort » par ceux qui diront ensuite vouloir en être un. De la même façon, les enfants qui ne veulent pas être un lion le qualifient davantage de « moins beau » et de « bête », et inversement pour les autres.

Tableau 3. Les qualificatifs associés au lion selon que les enfants déclarent vouloir être / ne pas être un lion

	Le plus gentil	Le plus méchant	Le plus beau	Le moins beau	Le plus fort	Le plus fragile	Le plus malin	Le plus bête
Enfants qui voudraient « être un lion »	4,0%	70,6%	33,0%	4,3%	62,3%	0,4%	20,0%	5,7%
Enfants qui ne veulent « pas du tout » être un lion	0,2%	85,8%	4,6%	20,5%	51,5%	0,5%	9,8%	19,0%
Ensemble des répondants	1,3%	72,0%	15,4%	11,2%	51,9%	0,6%	15,0%	12,2%

Si l'on ne peut exclure que l'image du lion présentée aux enfants ait contribué à l'association des traits et à la décision d'être ou de ne pas en être un, il importe surtout de remarquer que le dispositif a permis à des goûts, ou des dégoûts, socialement constitués, de s'exprimer. L'attrait pour le prototype de l'espèce (Rosch, 1973) et sa représentation peut ainsi être exploré à la fois du point de vue des caractères qui y sont plus ou moins associés et des propriétés sociales de celles et ceux qui expriment ici des préférences morales. De ce point de vue, il importe moins de mesurer l'influence de l'iconographie que de remarquer que celle-ci ne compromet pas l'expression de choix cohérents et socialement différenciés. Car ce que l'on cherche à appréhender, ce sont bien les préférences morales que les enfants vont appliquer à travers le héros (qui apparaît à l'écran sous les traits de l'espèce préférée) à la fin de l'histoire, dont on suppose qu'elles sont reliées aux propriétés sociales de celles et ceux qui les expriment (Bourdieu, 1979 ; Caveng et al., 2018). Preuve en est : dans l'ensemble de la population enquêtée, c'est-à-dire indépendamment des préférences animales exprimées, la très grande majorité des enfants (79,6%) choisit que le héros « partage sa nourriture avec le voleur ». Autrement dit, à l'heure des choix en matière de justice distributive, le héros de l'histoire a peut-être les atours d'un animal mais ce sont bien les préférences enfantines qui s'expriment avant tout. Avec des variations, néanmoins : les enfants qui ont choisi le chien déclarent plus fréquemment que le héros partage la nourriture avec le voleur (83,5%) et ceux qui préfèrent le lion se singularisent dans le sens opposé, puisqu'ils sont, avec ceux qui ont choisi l'ours (qui sont, par ailleurs, beaucoup moins nombreux) les moins partageurs (74,7%). Cela est-il dû à un effet de l'animal choisi ou bien est-ce le résultat des propriétés sociales et morales spécifiques du groupe d'enfants ayant choisi tel ou tel animal ? Plutôt que de rechercher un effet propre de

telle ou telle variable (suivant un mode de raisonnement « toutes choses égales par ailleurs ») comme le choix de l'animal, ou bien les propriétés sociales comme le genre, il nous semble plus intéressant ici d'appréhender leurs interactions (cf. Tableau 4).

Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, où sont croisés, outre le genre, le fait de vouloir (ou non) être un lion avec le choix en matière de justice distributive, le genre reste le premier facteur d'explication des choix, les filles optant davantage que les garçons pour le partage de la nourriture. Au-delà, les choix semblent peu affectés par ce qui pourrait se lire comme un effet d'identification à l'animal, même si les garçons ou les filles qui « veulent être un lion » s'avèrent très légèrement moins partageuses que l'ensemble.

Tableau 4. Choix moraux selon le genre et l'espèce préférée

	Toutes les filles	Les filles qui veulent être un lion	Tous les garçons	Les garçons qui veulent être un lion	Ensemble de la population
Donne toute sa nourriture au voleur	0,9%	2,5%	1,5%	2,6%	1,2%
Partage sa nourriture avec le voleur	82,8%	80,3%	76,5%	73,4%	79,6%
Reprend la nourriture et s'en va	7,6%	8,9%	9,6%	10,6%	8,7%
Reprend toute sa nourriture et punit le voleur	8,6%	8,4%	12,4%	13,5%	10,5%
Total	100% (n=2029)	100% (n=203)	100% (n=2019)	100% (n=823)	100% (n=4048)

Le dispositif du questionnaire-jeu des animaux permet donc de montrer que le choix de l'espèce est relié aux propriétés sociales des enfants (ici uniquement appréhendées par le genre), et que la dimension ludo-récréative du dispositif, en particulier le fait que le héros soit représenté sous la forme d'un animal (et non de l'enfant), ne contrarie aucunement l'expression des préférences de l'enfant. L'analyse systématique de l'ensemble des données sur les cinq espèces, et notamment des qualités qui leur sont associées, en fonction du genre mais également d'autres variables sociales, permettra d'en apprendre davantage sur les ressorts sociaux de l'élaboration des préférences morales, et ce dès le plus jeune âge.

Conclusion

Cet article aura permis de montrer que les réponses des enfants de 5-6 ans se caractérisent par une relative stabilité agrégée : cela permet d'affirmer qu'à cet âge précoce, les enfants ont déjà des opinions et que cela a donc du sens de les interroger directement, à la première personne et sans passer par les parents. Cependant, ces opinions, goûts et dégoûts, préférences morales sont encore « fragiles » dans le sens où elles sont en cours de cristallisation et cette spécificité de la population des jeunes enfants nécessite une adaptation des méthodes de recueil de données si l'on veut espérer saisir l'émergence des représentations enfantines du monde social. Plus précisément, ces spécificités de la population enquêtée obligent à réfléchir aux meilleurs

moyens de réduire les biais de désirabilité, accentués au jeune âge et impliquent notamment de construire des questionnaires qui s'éloignent le plus possible du modèle du test scolaire. C'est ici que le choix de recourir à des formes ludiques de recueil des données s'est avéré, au-delà du caractère agréable pour les enfants, heuristique pour la science en cela que le dispositif mis en place améliore la qualité des données recueillies. Un autre moyen de tenir compte du biais de désirabilité a consisté à ne pas poser de questions directement sur les pratiques mais bien plutôt sur les opinions et représentations (pour lesquelles il n'y a pas – ou moins – de « bonne » ou « mauvaise réponse »).

Si nous nous sommes cantonnés, dans cet article, à aborder un certain nombre de questions et problèmes méthodologiques, ces derniers sont inextricablement théoriques et nous amènent à un résultat fort et assez inédit : les enfants de 5-6 ans constituent bien une population susceptible d'être enquêtée par des sociologues, par questionnaires (ludiques), et à distance (via le vecteur numérique que représente internet). Leurs réponses doivent évidemment être maniées et analysées avec précaution, en cela qu'elles sont le fruit de dispositions en cours de consolidation (Lignier, 2019). Si le genre apparaît déjà très nettement comme vecteur de différenciation des réponses enfantines, l'influence d'autres facteurs, comme l'origine sociale, semble moins nette, même si des analyses plus approfondies devraient être conduites. Par ailleurs, il serait intéressant de mesurer l'évolution des distributions en fonction de la position des enfants dans les apprentissages scolaires. Mais c'est tout l'intérêt, nous semble-t-il, que de pouvoir observer la sociogenèse des goûts et dégoûts enfantins, des préférences morales et du sens social, sur le temps long et dans le cadre d'une cohorte nationale. La réplique envisagée de ces questionnaires-jeux, quelques années plus tard, permettrait de fournir de précieuses données concernant cette socialisation et ces différences sociales en train de se faire.

Remerciements

Les auteur·es remercient Olivia Samuel pour sa relecture attentive de l'article.

Conflits d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts potentiel pour tout ce qui concerne le déroulement de la recherche, les droits d'auteur et/ou la publication de cet article.

Financement

L'enquête Elfe est une réalisation conjointe de l'Institut national d'études démographiques (Ined), de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), de l'Établissement français du sang (EFS), de Santé publique France, de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), de la Direction générale de la santé (DGS, Ministère en charge de la santé), de la Direction générale de la prévention des risques (DGPR, Ministère en charge de l'environnement), de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees, Ministères en charge de la santé et des affaires sociales), du Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS, Ministère en charge de la Culture) et de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), avec le soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). Dans le cadre de la plateforme RECONAI, elle bénéficie d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence ANR-11-EQPX-0038.

Références

- Bourdieu P, Chamboredon J-C and Passeron J-C (1968) *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Bourdieu P (1979) *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu P (1984) *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bozon M (2009) Sociologie de la sexualité. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- Brougère G (1995) *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Cahalan D (1968) Correlates of Respondent Accuracy in the Denver Validity Survey. *Public Opinion Quarterly* 32(4) : 607–621.
- Caveng R, Darbus F, Denord F, Serre D and Thine S (2018) Des morales de classe ? Dispositions éthiques et positions sociales dans la France contemporaine. *Actes de la recherche en sciences sociales* 224(4) : 76-101.
- Charles M-A, Leridon H, Dargent P, Geay B and the Elfe team (2011) Le devenir de 20 000 enfants. Lancement de l'étude de cohorte Elfe. *Population et Sociétés* 475 : 1–4.
- Chombart de Lauwe M-J (1971) *Un monde autre: l'enfance*. Paris : Payot.
- Cordeau R (1949) Psychologie du dessin enfantin. *Enfance* 2(1) : 54–59.
- Deauvieu J, Penissat E, Brousse C and Jayet C (2014) Les catégorisations ordinaires de l'espace social français: Une analyse à partir d'un jeu de cartes. *Revue française de sociologie* 55(3): 411–457.
- Gaussot L and Geay B (1997) Children, Child's Play and Experiment of the Social World. *Sociological Problems*, 29(3) : 124–140.
- Geay B (1999) Cultures enfantines et construction de l'habitus. In: *Représentation(s)*. Poitiers : éd. MSHS, 239–246.
- Gove W and Geerken M (1977) Response Bias in Surveys of Mental Health: An Empirical Investigation. *American Journal of Sociology* 82(6) : 1289–1317.
- Héran F (1987) Les animaux domestiques. In: *Données sociales*. Paris : INSEE, 417–423.
- Herpin N and Verger D (1992) Sont-ils devenus fous ? La passion des Français pour les animaux. *Revue française de sociologie* 33(2) : 265-286.
- Hughes M and Grieve R (1980) On asking children bizarre questions. *First Language* 1:149–160
- Jarrett C (2015) This is what happened when psychologists tried to replicate 100 previously published findings *Research Digest*. *British Psychological Society* (online: <https://digest.bps.org.uk/2015/08/27/this-is-what-happened-when-psychologists-tried-to-replicate-100-previously-published-findings/>)
- Lehingue P (1997) La 'volatilité électorale'. Faux concept et vrai problème: fluidité des définitions, infidélités des mesures et flottement des interprétations. *Scalpel. Cahiers de sociologie politique de Nanterre*, 2-3 : 124–179.
- Lignier W and Pagis J (2012) Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins. *Politix* 25(99) : 21–47.
- Lignier W and Pagis J (2017) *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.
- Lignier W (2019) *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris: Seuil.
- Mercklé P and Octobre S (2015) Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents. *Revue française de sociologie* 56(3) : 561–591.
- Miller P, Cho G, and Bracey J (2012) L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels. *Politix* 99(3) : 79–108.
- Muxel A (2001) *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Nickerson C (1997) A Concordance Correlation Coefficient to Evaluate Reproducibility. *Biometrics* 53: 1503–1507.

- Ochs E and Schiefflin B (1986) *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Papoz L (2001) Qualité des données dans les études épidémiologiques. *Gérontologie et société* 24(99) : 25–36.
- Passeron J-C (1991) *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Percheron A (1974) *L'univers politique des enfants*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Picard D and Baldy R (2012) Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*. 10(1) : 45–60.
- Pilorin T (2015) *Jeu Elfi. Résultats et analyse de la répétabilité*, ELFE, internal memo.
- Richardot S (2014) Le(s) sens de la justice distributive chez les enfants : revue de la littérature et perspective psycho-sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 103(3) : 421–454.
- Rogoff B (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.
- Rosch E (1973) Natural categories. *Cognitive psychology* 4 : 328–350.
- Vaillancourt P (1973) Stability of children's survey responses. *The Public Opinion Quarterly* 37(3) : 373–387
- Vitores J (2019) Les enfants aiment-ils naturellement les animaux? *Genèses* 115(2): 30–52.
- Winnicott D (1975) *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Zarca B (1999) Le sens social des enfants. *Sociétés contemporaines* 36 : 67–101.
- Zazzo R (1956) Le Bestiaire. 1. Attitudes affectives et représentation sociale des enfants d'âge pré-scolaire. *Enfance* 9(1) : 65–84.