

Membre de l'université Paris Lumières

Katarzyna HALASA

Expérience de l'enfant en situation de sans logement :

Perception de la situation, facteurs de stress et stratégies de coping des enfants hébergés avec leurs familles à l'hôtel

Thèse présentée et soutenue publiquement le **19/12/2017**

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Professeure en Sciences
de l'Education, Université Paris Nanterre

Jury :

Rapporteuse :	Madame Florence LABRELL	Professeure des universités en Sciences de l'Education, INS HEA, Suresnes
Rapporteur :	Monsieur Carl LACHARITE	Professeur titulaire, Département de psychologie, Université Trois Rivières, Québec, Canada
Membre du jury :	Monsieur Gilles SERAPHIN	Professeur d'université en Science de l'Education, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Madame Chantal ZAUCHE- GAUDRON	Professeure des universités en Psychologie de l'enfant, Université Jean Jaurès, Toulouse

Remerciements

Le travail de cette thèse a duré près de sept ans, il n'est donc pas évident de remercier toutes les personnes qui, directement ou indirectement, grâce à leur soutien à un moment ou un autre, m'ont permis d'arriver au bout.

Je tiens à remercier particulièrement :

Les enfants et leurs parents qui ont accepté de me consacrer leur temps et de partager avec l'inconnue que je suis, leur intimité, leurs joies et leurs difficultés.

Geneviève Bergonnier-Dupuy, ma directrice de thèse qui, sans me connaître, m'a fait confiance en acceptant de me guider dans ce travail de recherche. Elle a cru dans ce projet même quand je n'y croyais plus moi-même. Sans votre conviction, cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Fabien Descoubes, Emilie Donque et les professionnels du Pôle d'accompagnement des familles à l'hôtel de la Croix Rouge Française qui ont montré leur intérêt pour ce travail de recherche et m'ont permis de rencontrer les familles.

Les membres du jury, Gilles Séraphin et Chantal Zaouche-Gaudron, et en particulier Carl Lacharité et Florence Labrell, les rapporteurs, qui m'ont fait l'honneur d'accepter de participer à l'évaluation de cette thèse.

Virginie Avezou-Boutry, pour son temps et ses conseils plus que précieux dans l'analyse des données collectées à travers le questionnaire KidCope.

Tristana Primor et Christophe Blanchard, qui grâce à une brève rencontre et un échange furtif, ont influencé le cours de mon travail.

Pierre Emmanuel qui a montré un soutien sans faille ces cinq dernières années et qui à l'heure actuelle doit connaître par cœur des passages entiers de cette thèse.

Pauline et Johan qui ont accepté de consacrer leur temps aux relectures.

Paula, dziekuje za gotowosc bezbledna do sprowadzania ksiazek w tempie ekspresowym z drugiego konca swiata przez ostatnie siedem lat i za pomoc w tłumaczeniach.¹

Mamo, Tato, a Wam dziekuje przede wszystkim. Za wszystko. A zwlaszcza za to, ze mimo odleglosci geograficznej i jezykowej nigdy nie zwatpiliscie ani we mnie, ani w ten doktorat.²

¹ Ma sœur, Paulina, pour sa disponibilité à acheminer des livres de l'autre bout de la planète ces sept dernières années et d'être toujours prête à me donner un coup de main pour les traductions.

² Mais mes remerciements vont avant tout à mes parents qui, malgré la distance géographique et linguistique, n'ont jamais douté de moi, ni de la qualité de ce travail.

Expérience de l'enfant en situation de sans logement :

Perception de la situation, facteurs de stress et stratégies de coping des enfants hébergés avec leurs familles à l'hôtel

La recherche présentée s'intéresse à l'expérience des enfants en situation de sans logement. Ce travail s'inscrit dans la cadre de la théorie transactionnelle du stress et du coping proposée par Lazarus et Folkman (1984). La démarche vise à saisir leur perception de la situation de sans logement, d'identifier les facteurs de stress auxquels ils sont exposés et les stratégies de coping qu'ils utilisent pour faire face au stress perçu. Cette étude a été menée auprès de 30 enfants d'âge scolaire (7 ans et demi à 13 ans), hébergés avec leurs familles à l'hôtel. Les données ont été recueillies dans la cadre de l'entretien compréhensif et à l'aide du questionnaire KidCope. Cette étude a permis également d'apporter des connaissances sur le profil des familles hébergées à l'hôtel grâce aux données recueillies auprès des parents.

La moitié des enfants vit dans une famille monoparentale et plus de deux tiers ont une fratrie. Plus de deux tiers des enfants est nés à l'étranger, un tiers vit dans une famille en situation administrative précaire et la majorité des familles est sans ressources. La durée moyenne de présence de la famille en France est de 5,54 ans et la moyenne de la durée d'hébergement pris en charge par le 115 s'élève à 3,24 ans. Les discours des enfants sont marqués par des sentiments négatifs, parfois confus, face au manque de prévisibilité dans leur vie. La place centrale est occupée par l'école et la famille. L'école représente souvent le seul endroit assurant le sentiment de stabilité, d'appartenance et le maintien des liens sociaux. La famille, quant à elle, grâce au soutien des proches, permet à l'enfant de faire face aux difficultés rencontrées. Dans le cas de nombreux enfants, la situation de sans logement apparaît étroitement liée à l'expérience migratoire de la famille. L'expérience de sans logement s'avère être une situation stressante pour les enfants : tous les enfants ont identifié au moins un facteur de stress dans leur vie. Au-delà des facteurs de stress propres aux enfants d'âge scolaire, les facteurs identifiés par les enfants participant à notre recherche peuvent être classifiés dans l'un des trois groupes suivants : les facteurs de stress liés à la situation de sans logement, à la pauvreté et/ou à l'expérience migratoire. Les enfants utilisent diverses stratégies de coping pour gérer le stress perçu. De manière générale, les stratégies d'approche sont utilisées plus fréquemment et évaluées comme plus efficaces que les stratégies d'évitement.

Mots clés : situation de sans logement, hébergement à l'hôtel, expérience de l'enfant, facteurs de stress, coping

Thèse préparée au sein du Centre de Recherches en Education et Formation (CREF – EA 1589), Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles

Children's experience of homelessness :

Situation's perception, stressors and coping strategies of school-ages children living with their families in hotels.

The purpose of this study is to describe the homeless experience of school-aged children. The theoretical framework for the study was Lazarus' and Folkman's (1984) stress and coping processes. In this study the focus was on a child perception of the situation, the stressors they identify and the coping strategies they use. The data was collected from 30 school-aged children living with their families at hotel, through comprehensive interviews and KidCope checklist. This study also brings knowledge about homeless families' profile through the data collected from parents.

Half of the children live in single parent families and two third have siblings. More than two third of children are born abroad, one third live as undocumented migrants and the most of families have no resources. The average family's length of stay in France is 5,54 years and the average length of being sheltered is 3,24 years. The discourse of children is characterized by negative emotions, sometimes confusion, in face of lack of predictability in their life. The central place is accorded to school and family. School is often the unique place which provide a sense of stability and belonging, as well as social support. Family, through a support of loved ones, help child to cope with difficulties. For many of children, homelessness appears closely connected with migratory experience. Homeless experience is stressful for them: all children who participated in this research perceived at least one thing as stressful in their life. Beyond the stressors specific to school-aged children, the factors identified by the children involved in our research can be classified into one of three groups: stressors related to homelessness, stressors related to poverty and / or stressors related to migratory experience. Children use many different ways to cope with stressors. In general, they used more often approach coping and they rate it as more efficacious than avoidance coping.

Keywords : homelessness, hotel shelter, children's experience, stressors, coping

Expérience de l'enfant en situation de sans logement :

Perception de la situation, facteurs de stress et stratégies de coping
des enfants hébergés avec leurs familles à l'hôtel

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE - REVUE DE LA LITTERATURE	3
CHAPITRE 1. CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL EN FRANCE	4
1. <i>Qui sont les familles et les enfants sans logement en France ?</i>	4
2. <i>Politiques d'hébergement des familles en France</i>	6
3. <i>Parcours résidentiel des familles sans logement</i>	9
4. <i>Conditions d'hébergement à l'hôtel</i>	10
CHAPITRE 2. VIVRE DANS UNE FAMILLE SANS LOGEMENT	12
1. <i>Vivre dans une famille sans logement – qu'en disent les enfants ?</i>	12
1.1. Être une personne sans logement	13
1.2. Instabilité	14
1.3. Etre exposé à la violence et d'autres problèmes familiaux	16
1.4. Conditions de vie	17
1.5. Expérience migratoire.....	18
1.6. Représentations de la maison	19
2. <i>Conséquences de l'absence de logement sur l'enfant</i>	21
2.1. Santé mentale et comportement.....	22
2.2. Santé physique.....	28
2.3. Relations familiales.....	29
2.4. Scolarité	31
2.5. Participation sociale.....	35
CHAPITRE 3. STRESS ET COPING – CADRE THEORIQUE	38
1. <i>Définitions et modèles théoriques du stress et du coping</i>	38
1.1. Approche physiologique du stress et Syndrome Général d'Adaptation	38
1.2. Approche psychodynamique.....	39
1.3. Théorie transactionnelle du stress et du coping	40
1.3.1. Stress.....	40
1.3.2. Evaluation cognitive	40
Evaluation primaire.....	41

Evaluation secondaire	41
1.3.3. Coping	42
2. Sources potentielles de stress	43
2.1. Événements existentiels	43
2.2. Tracas quotidiens	43
2.3. Tensions liées au rôle social.....	44
2.4. Événements stressants spécifiques.....	44
3. Stress perçu et son évaluation	45
3.1. Echelle de Stress Perçu	45
3.2. Echelle d'Evaluation des Événements de Vie	46
3.3. Mesure du Stress Psychologique.....	46
3.4. Echelle Toulousaine de Stress	46
4. Stratégies de coping	47
CHAPITRE 4. STRESS ET FACTEURS DE STRESS DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE	51
1. Evaluation du stress perçu chez l'enfant	52
1.1. Observations des manifestations du stress.....	52
1.2. Réactions physiologiques	53
1.3. Evaluation par l'adulte	53
1.4. Mesures d'auto-évaluation.....	53
1.5. Entretien avec les enfants	55
2. Type de facteurs de stress et leurs conséquences psychologiques	56
2.1. Facteurs de stress chroniques.....	57
2.2. Facteurs de stress aigus.....	58
2.3. Facteurs de stress neutres	59
3. Facteurs de stress des enfants d'âge scolaire.....	59
3.1. Facteurs de stress perçus par la population générale.....	60
3.1.1. Facteurs de stress liés à l'école	61
3.1.1.1. Réussite scolaire	62
3.1.1.2. Climat scolaire et organisation de la structure scolaire	64
3.1.1.3. Relations avec les adultes au sein de l'école ou en lien avec l'école.....	64
3.1.2. Facteurs de stress liés aux relations interpersonnelles	65
3.1.3. Facteurs de stress liés aux médias ou aux activités	66
3.1.4. Facteurs de stress liés à l'enfant lui-même.....	67
3.2. Facteurs de stress liés à l'expérience migratoire	68
3.2.1. Expérience pré-migratoire	70
3.2.2. Expérience migratoire	70

3.2.3. Expérience post-migratoire	71
3.3. Facteurs de stress auxquels sont exposés les enfants sans logement	73
3.3.1. Facteurs de stress liés à la pauvreté	74
3.3.2. Facteurs de stress liés à la situation de sans logement.....	75
4. <i>Théorie du continuum des risques</i>	78
CHAPITRE 5. STRATEGIES DE COPING DES ENFANTS SANS LOGEMENT.....	82
1. <i>Approche développementale des stratégies de coping</i>	82
2. <i>Facteurs de protection</i>	85
2.1. Caractéristiques individuelles	86
2.2. Relations familiales.....	87
2.3. Réseau extrafamilial	88
3. <i>Stratégies de coping des enfants d'âge scolaire</i>	89
3.1. Stratégies de coping de la population générale	89
3.2. Stratégies de coping des enfants migrants	92
3.3. Stratégies de coping des enfants en situation de pauvreté	93
3.4. Stratégies de coping des enfants sans logement.....	94
DEUXIEME PARTIE - CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE	97
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE ET OBJET DE LA RECHERCHE	98
1. <i>Population des familles sans logement en France</i>	99
2. <i>Conditions d'hébergement des familles à l'hôtel</i>	100
3. <i>Expérience de l'enfant en situation de sans logement</i>	101
4. <i>Cadre théorique</i>	103
5. <i>Déclinaison de la question de recherche</i>	104
TROISIEME PARTIE - MISE EN ŒUVRE DE LA DEMARCHE EMPIRIQUE.....	107
CHAPITRE 1. UNE METHODE D'ENQUETE SUR MESURE.....	108
1. <i>Une recherche impliquant les enfants</i>	109
1.1. Défis éthiques.....	110
1.1.1. Principes éthiques.....	110
1.1.2. Dimensions pratiques.....	110
1.2. Défis méthodologiques	112
1.2.1. Méthode de recueil de données	112
1.2.2. Techniques et outils permettant d'atténuer les biais possibles	113
2. <i>Etudier l'expérience des enfants sans logement - enquêter en terrain sensible</i>	114
CHAPITRE 2. PRESENTATION DES CHOIX ETHIQUES ET METHODOLOGIQUES RETENUS	116

1. Définition de la population concernée	116
2. Opérationnalisation du questionnaire éthique.....	117
3. Méthode qualitative et approche compréhensive	118
4. Présentation des outils et des méthodes d'analyse des données retenus	120
4.1. Entretien semi-directif avec le(s) parent(s).....	120
4.1.1. Présentation.....	120
4.1.2. Méthode d'analyse	121
4.2. Entretien compréhensif avec l'enfant.....	122
4.2.1. Présentation.....	122
4.2.1.1. Grille d'entretien	122
4.2.1.2. Outils complémentaires	123
4.2.2. Méthode d'analyse	124
4.2.2.1. Analyse à l'aide de logiciel IRaMuTeQ.....	124
4.2.2.2. Analyse qualitative du contenu	126
4.2.2.2.1. Perception de la situation de sans logement	126
4.2.2.2.2. Facteurs de stress.....	127
4.3. Questionnaire KidCope.....	129
4.3.1. Présentation.....	129
4.3.2. Méthode d'analyse	133
4.3.2.1. Situations stressantes.....	133
4.3.2.2. Analyse qualitative des 10 stratégies de coping.....	134
4.3.2.3. Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées	134
CHAPITRE 3. TERRAIN ET POPULATION	137
1. Terrain d'enquête	137
1.1. Rentrer en contact avec les familles	137
1.2. Conditions de l'entretien	138
2. Est-il éthique d'interroger les enfants sur leur vécu douloureux ? La théorie face au terrain.....	140
2.1. Constitution de la population de l'enquête	140
2.2. Lieu de l'entretien et présence des parents	141
2.3. Sujets abordés et adaptation de chaque entretien à la situation donnée.....	142
2.4. Relation asymétrique chercheur-enfant	143
2.5. Justification éthique de la détresse	143
2.6. Posture engagée et réflexivité	145
3. Présentation des participants de l'étude.....	146
3.1. Composition familiale.....	148
3.2. Origines des familles et lieu de naissance des enfants	148

3.3. Situation administrative de la famille.....	149
3.4. Ressources de la famille.....	149
3.5. Parcours résidentiel de la famille	150
3.6. Parcours migratoire	153
QUATRIEME PARTIE - PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	156
CHAPITRE 1. PERCEPTION DES ENFANTS SUR LA SITUATION DE SANS LOGEMENT	158
1. <i>Les mondes lexicaux des enfants rencontrés.....</i>	<i>158</i>
1.1. La Classification Hiérarchique Descendante du corpus global.....	158
1.2. Analyse de la CHD selon les variables retenues.....	161
1.2.1. Sexe.....	162
1.2.2. Age	162
1.2.3. Situation administrative	163
1.2.4. Durée de présence de la famille en France	163
1.2.5. Durée de prise en charge par le 115	164
2. <i>Situation de sans logement telle qu'elle est perçue par les enfants.....</i>	<i>164</i>
2.1. Manque de stabilité et de prévisibilité	165
2.2. Vie quotidienne à l'hôtel.....	169
2.3. Aller à l'école quand on n'a pas de maison.....	174
2.4. Participation sociale.....	179
2.5. Appartenir à un lieu et une communauté	182
2.6. Expérience migratoire.....	184
2.7. Les vœux des enfants	186
3. <i>Comment les enfants perçoivent la maison.....</i>	<i>187</i>
3.1. Avoir un endroit à soi.....	188
3.2. Bénéficier des mêmes aménagements que dans un logement classique	190
3.3. Être avec et être soutenu par la famille.....	191
<i>Synthèse et discussion</i>	<i>193</i>
CHAPITRE 2. FACTEURS DE STRESS IDENTIFIES PAR LES ENFANTS SANS LOGEMENT..	199
1. <i>Facteurs de stress identifiés par les enfants lors de l'entretien.....</i>	<i>199</i>
1.1. Facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel	203
1.1.1. Vivre à l'hôtel	203
1.1.2. Conditions d'hébergement	206
1.1.3. Règles de vie	209
1.1.4. Relations avec les autres personnes à l'hôtel.....	210
1.1.5. Environnement de l'hôtel.....	211

1.2. Facteurs de stress liés à la situation de sans logement	212
1.2.1. Manque d'un endroit stable pour vivre.....	212
1.2.2. Déménagements et changements qui y sont liés	215
1.2.3. Expérience de la rue	217
1.3. Facteurs de stress liés à l'école.....	218
1.3.1. Conditions pour faire les devoirs	219
1.3.2. Changement d'école	219
1.3.3. Difficultés à l'école	221
1.3.4. Trajet entre l'hôtel et le lieu de scolarisation.....	222
1.3.5. Climat scolaire	222
1.4. Facteurs de stress liés à l'enfant lui-même	223
1.4.1. Peurs	223
1.4.2. Santé	224
1.4.3. Etre maladroit.....	224
1.5. Facteurs de stress liés aux relations avec les pairs	224
1.5.1. Relations avec les pairs	225
1.5.2. Solitude.....	226
1.6. Facteurs de stress liés aux activités	226
1.6.1. Manque d'activités	226
1.6.2. Pas de possibilité de partir en vacances	227
1.7. Facteurs de stress liés à l'expérience migratoire	227
1.7.1. Séparation avec les proches restés dans le pays d'origine	227
1.7.2. Mal du pays.....	228
1.7.3. Période d'adaptation dans le pays d'accueil.....	229
1.8. Facteurs de stress liés à la famille	230
1.8.1. Relations familiales	230
1.8.2. Séparation avec un membre de la famille proche.....	231
1.8.3. Arrivée d'un nouveau membre ou décès d'un membre de la famille	231
1.9. Facteurs de stress liés à la situation de la famille	232
1.9.1. Inquiétudes pour le bien-être des parents	232
1.9.2. Situation matérielle.....	233
1.9.3. Situation administrative	234
2. <i>Situations stressantes identifiées dans le questionnaire KidCope</i>	235
2.1. Situation de sans logement	235
2.2. Vivre à l'hôtel.....	236
2.3. Relations avec les pairs.....	236
2.4. Séparation ou perte d'un proche.....	237

2.5. Autres situations	237
<i>Synthèse et discussion</i>	237
CHAPITRE 3. STRATEGIES DE COPING DES ENFANTS SANS LOGEMENT.....	244
1. <i>Analyse qualitative des stratégies de coping utilisées</i>	244
1.1. Les stratégies d'approche.....	247
1.1.1. Restructuration cognitive.....	247
1.1.2. Résolution de problème	247
1.1.3. Expression des émotions	248
1.1.4. Soutien social.....	249
1.2. Les stratégies d'évitement	249
1.2.1. Pensée magique	249
1.2.2. Distraction	250
1.2.3. Retrait social	251
1.2.4. Résignation	251
1.2.5. Blâmer les autres	252
1.2.6. Critique négative	252
2. <i>Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées</i>	252
2.1. Fréquence d'utilisation des stratégies de coping.....	253
2.2. Perception d'efficacité des stratégies de coping utilisées.....	254
3. <i>Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées selon le type de situation stressante choisie</i>	255
3.1. Fréquence et efficacité des stratégies d'approche	258
3.2. Fréquence et efficacité des stratégies d'évitement	259
<i>Synthèse et discussion</i>	262
CINQUIEME PARTIE - DISCUSSION GENERALE	265
CONCLUSION.....	275
BIBLIOGRAPHIE	277
INDEX DES AUTEURS	309
TABLE DES ILLUSTRATIONS	322
TABLEAUX	322
FIGURES.....	324
ANNEXES	325
ANNEXE I - PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	326

ANNEXE II - COURRIER ADRESSE AUX FAMILLES REpondant AUX CRITERES D'INCLUSION DANS LA RECHERCHE.....	330
ANNEXE III - LETTRE D'INFORMATION REMISE AU PARENT LORS DE LA PREMIERE RENCONTRE.....	332
ANNEXE IV - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	335
ANNEXE V - GUIDE D'ENTRETIEN – PARENT.....	338
ANNEXE VI - GRILLE D'ENTRETIEN – ENFANT.....	341
ANNEXE VII - OUTILS COMPLEMENTAIRES	347
<i>Mes droits</i>	347
<i>Feuille de travail Moi</i>	347
<i>Les phrases à compléter</i>	347
<i>Feuille de travail Mes amis</i>	347
<i>Feuille de travail Mes activités</i>	347
ANNEXE VIII - QUESTIONNAIRE KIDCOPE.....	353
ANNEXE IX - LA CHD DE L'ANALYSE DU CORPUS SELON LES VARIABLES RETENUES...	355

INTRODUCTION

Le travail de recherche présenté dans cette thèse s'intéresse à l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Nous avons décidé de recueillir les données auprès des enfants hébergés avec leur famille à l'hôtel. Ce type d'hébergement représente une des modalités d'hébergement d'urgence prévue par l'article L. 345-2-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles qui stipule ce qui suit : *toute personne sans abri en situation de détresse médicale, psychique et sociale a accès, à tout moment, à un dispositif d'hébergement d'urgence*. D'après le *Guide des dispositifs d'hébergement et de logement adapté* (2008), ce type d'hébergement est proposé à défaut des places disponibles dans les centres d'hébergement d'urgence et sa durée est d'une à quelques nuitées. Or, depuis une dizaine d'années, l'hébergement à l'hôtel représente la principale solution proposée aux familles sans logement (Dallier, 2016 ; Fondation Abbé Pierre, 2017 ; Guyavarch et al., 2014) qui y sont hébergées de plus en plus longtemps (Guyavarch & Garcin, 2014).

Le projet de mener une thèse sur ce sujet est né de la rencontre entre nos questionnements professionnels quant aux modes d'hébergement des familles (dans cette période, nous occupions le poste de travailleuse sociale au sein du Samu social d'un des départements parisiens) et le constat frappant du manque d'étude et de recherche portant sur les familles sans logement en France. A l'époque (2009-2010), aucune étude scientifique en France ne s'intéressait à cette population, ni à l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. De plus, nous ne disposions pas de chiffres fiables sur le nombre de familles sans logement en France, et en particulier sur le nombre de ménages hébergés à l'hôtel. L'urgence d'étudier ce phénomène nous a donc paru prégnante.

Dès le début de notre travail, nous avons décidé de mener ce projet de recherche en impliquant activement les enfants, les premiers concernés et les meilleurs experts de leur vécu. Au fur et à mesure de nos lectures des travaux internationaux portant sur ce sujet, il nous a semblé intéressant d'inscrire cette démarche dans le cadre de la théorie de Lazarus et Folkman (1984) sur le processus de stress et de coping (appelé également *stratégies de faire face* ou *stratégies d'adaptation*). Dorénavant, il ne s'agissait plus seulement d'étudier la

perception de l'enfant, mais également de nous intéresser aux facteurs de stress auxquels sont exposés les enfants sans logement et aux stratégies utilisées par les enfants pour faire face au stress vécu. En effet, cette approche permet, en plus d'analyser la situation actuelle, d'identifier les événements stressants afin d'envisager des actions visant à supprimer ou réduire l'exposition de l'enfant à ce type de situations stressantes. De plus, elle permet également d'identifier et d'étudier les différentes manières dont l'enfant fait face au stress perçu ce qui peut donner des éléments permettant d'envisager les modalités d'aide appropriées aux besoins des enfants et la mise en place d'actions visant à développer les stratégies les plus efficaces.

Dans la première partie, en nous appuyant sur une revue de la littérature, nous présentons l'état des connaissances sur les familles et les enfants sans logement en France, ainsi que les politiques d'hébergement qui leur sont destinées. Un panorama des recherches portant sur l'expérience de la situation de sans logement et de son impact sur la santé et le fonctionnement de l'enfant sera ensuite proposée. La dernière partie de la revue de la littérature sera composée des apports théoriques quant au stress et au coping de manière générale, et des enfants en particulier. Elle sera complétée par une présentation des principales recherches portant sur les facteurs de stress auxquels peuvent être exposés les enfants sans logement, ainsi que des stratégies de coping qu'ils utilisent.

La construction de l'objet de recherche sera présentée dans la deuxième partie. Après un bref rappel des travaux existants et du cadre théorique choisie, nous développerons la problématique et le questionnement de recherche.

La troisième partie décrira la mise en œuvre de la démarche empirique. Une place importante sera consacrée à la description et analyse des défis éthiques et méthodologiques propres aux recherches impliquant les enfants. Ensuite nous présenterons les choix éthiques et méthodologiques retenus, ainsi que le terrain et la population d'enquête.

La quatrième partie exposera les résultats de notre recherche. Ceux-ci seront organisés en trois grandes sections. La première exposera une analyse de l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. La deuxième s'attachera à l'analyse des facteurs de stress identifiés par les enfants. Enfin, la troisième section se centrera sur la description des stratégies de coping utilisées, ainsi que sur la présentation de leur efficacité telle qu'évaluée par les enfants. Chacune de ces sections sera suivie d'une discussion des résultats présentés.

Enfin, dans une dernière partie l'ensemble des résultats obtenus sera mis en perspective avec le cadre théorique adopté et lié à une brève analyse des politiques publiques d'hébergement ce qui permettra d'avancer quelques propositions d'actions et de recherche.

Première partie

REVUE DE LA LITTERATURE

Chapitre 1.

Contexte politique et social en France

Depuis une dizaine d'années, nous pouvons observer une nette croissance du nombre de familles se retrouvant en situation de sans logement en France (Fondation Abbé Pierre, 2016 ; Yaouancq & Duée, 2014). Nonobstant ces constats alarmants, la France ne dispose pas de chiffres fiables sur le nombre de ces familles sur son territoire, ni sur leur profil. A notre connaissance, les seules données statistiques concernant la population française des personnes sans logement, y compris les familles, proviennent de la dernière enquête de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (Yaouancq & Duée, 2014). En ce qui concerne le profil des familles sans logement, une seule étude à ce jour porte spécifiquement sur cette population. Il s'agit de la récente enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), menée auprès de 801 familles sans logement, hébergées dans divers dispositifs d'hébergement d'urgence en région Île-de-France.

Dans ce chapitre, dans un premier temps, nous présentons brièvement les données existantes permettant de connaître un peu mieux la population des familles sans logement en France. Ensuite, nous nous intéressons à la politique d'hébergement de ces familles et aux solutions qui leur sont proposées.

1. Qui sont les familles et les enfants sans logement en France ?

Les familles sans logement sont peu visibles et très peu étudiées. Comme le soulignent Guyavarch et Le Méner (2014), en France cette population, d'une part n'a jamais fait objet d'une étude statistique permettant de connaître l'ampleur du phénomène au niveau national, et de l'autre, a très rarement été le sujet d'une recherche scientifique et rigoureuse.

La dernière enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) a recensé 23 490 personnes adultes sans logement en couple ou seules, accompagnées de 30 700 enfants. Il est nécessaire de souligner que ce recensement reste une estimation *a minima*, car il prend en compte uniquement les personnes sans domicile ayant recours aux dispositifs d'hébergement ou de restauration dans les agglomérations d'au moins 20 000 habitants de France métropolitaine. Les acteurs associatifs constatent une hausse inquiétante de ce public : la part des familles avec enfants ayant sollicité le 115 a ainsi augmenté de 16% entre 2012 et 2014

et elles représentaient 39% des appelants en 2014 (Fondation Abbé Pierre, 2016). Selon Guyavarch et al. (2014), en 2013 en Île-de-France, 10 280 familles, avec au moins un enfant de moins de 13 ans, habitaient en hôtel, en centre d'hébergement d'urgence (CHU), de réinsertion sociale (CHRS) ou en centre d'accueil pour les demandeurs d'asile (CADA). Parmi ces familles, on compte 17 662 enfants de moins de 13 ans, dont 5 894 âgés de 6 à 12 ans. D'après les chiffres du 115 de Paris, le nombre de personnes hébergées en famille par cet organisme a augmenté d'environ 800% entre 1999 et 2012, en passant de 1 830 à 17 000 (Guyavarch & Le Méner, 2014).

Selon la dernière enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014), les personnes sans domicile accompagnées d'enfants sont plus souvent nées à l'étranger (83% des personnes accompagnées d'enfants) que les personnes seules (74% des personnes seules sans domicile sont nées en France). Nous retrouvons les chiffres similaires publiés par l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), menée auprès de familles sans logement hébergées en région Île-de-France (IDF), où plus de 90% des personnes en famille déclarent être nées à l'étranger. Il est important également de souligner que l'agglomération parisienne accueille, à elle seule, 55% des personnes sans domicile nées à l'étranger et recensées par l'enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014).

Les familles sans logement se caractérisent par des durées de présence sur le territoire français très différentes en fonction des pays et des zones géographiques concernées, avec une moyenne de 5,2 ans (Guyavarch et al., 2014). Nous observons des migrations plus anciennes pour les ménages venant d'Afrique, quelle que soit la sous-région observée, et des migrations plus récentes pour les répondants originaires de la Communauté des Etats Indépendants (CEI). Trois motifs principaux de quitter le pays d'origine apparaissent : les raisons économiques, familiales et politiques (situation politique dans le pays d'origine) (Guyavarch et al., 2014).

En ce qui concerne les ressources financières, l'enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) démontre que plus de la moitié des personnes seules accompagnées d'enfants, ainsi que des couples accompagnés d'enfants vivaient en dessous du seuil de pauvreté au moment de l'enquête. Parmi elles, près d'un quart des personnes et des couples vivait avec moins de 300 euros par mois. La proportion des familles vivant en dessous du seuil de pauvreté (1 008 euros en 2014 avec le seuil à 60% de revenu médian, Argouarc'h & Boiron, 2016) est encore plus importante parmi les familles hébergées en Île-de-France et elle s'élève à près de 80% de la population globale, dont 21,9% des interrogés qui déclarent n'avoir aucun revenu (Guyavarch et al., 2014).

Près de la moitié des parents interrogés dans le cadre de l'étude ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) déclare ne pas travailler au moment de l'enquête. Mais, comme le précise les auteurs de l'étude, cette modalité est fortement liée au statut administratif. En excluant les demandeurs d'asile et les personnes en situation de régularisation, les deux catégories n'ayant pas d'accès à l'emploi, la catégorie de personnes ne travaillant pas et ne cherchant pas d'emploi diminue considérablement au profit de celles qui travaillent ou qui recherchent un emploi (69% des réponses).

Parmi les familles ayant participé à l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), nous retrouvons une proportion égale de familles monoparentales (quasiment exclusivement avec une mère isolée) et de familles nucléaires, comptant en moyenne 1,9 enfant par ménage. L'âge moyen des enfants mineurs vivant avec les enquêtés est de 5,4 ans. Les parents sans logement sont relativement jeunes (50% sont âgés de moins de 32 ans) et peu diplômés (37% des parents déclarent n'avoir aucun diplôme et 27% avoir un diplôme inférieur au bac) (Guyavarch et al., 2014).

Compte tenu du fait que la population des enfants sans logement n'a quasiment jamais fait l'objet d'une étude scientifique, les principales données concernant les enfants proviennent de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014). Cette étude nous informe que les enfants sans logement en région Île-de-France sont relativement jeunes – l'âge moyen des enfants mineurs est de 5,4 ans ; un quart des enfants est âgé d'au moins 1,9 ans, la moitié a moins de 4,3 ans et ¼ a plus de 7,9 ans (Guyavarch et al., 2014). Parmi les enfants habitant avec leurs parents, près de 60% sont nés en France.

D'autres données présentées par cette enquête concernent spécifiquement la population des enfants d'âge scolaire (6-12 ans). Elle est constituée avant tout d'enfants relativement jeunes (près de 60% des enfants ont moins de 9 ans) et nés à l'étranger (plus de 60%). Il est important de souligner que les enfants sont plus souvent nés en France que leurs parents (39,4% vs. 2,6%). Plus de quatre enfants sur dix vivent avec un parent seulement et plus d'un enfant sur cinq avec au moins trois frères ou sœurs. Près de 40% des parents de ces familles nombreuses viennent des pays de la CEI et 25% des pays de l'Union Européenne (Guyavarch et al., 2014).

2. Politiques d'hébergement des familles en France

En France, les familles et les enfants en privation de logement personnel ne sont pas destinataires des politiques ou des actions spécifiques. De ce fait, l'aide et les solutions

d'hébergement proposées aux familles relèvent d'un cadre légal généraliste. Comme le précise le Ministère de la Cohésion des Territoires³, la politique d'hébergement et d'accès au logement se caractérise par une stratégie nationale centrée, d'une part, sur l'accès et le maintien dans le logement et, d'autre part, sur la réponse à l'urgence par une offre d'hébergement de proximité.

L'hébergement d'urgence, quant à lui, est un hébergement temporaire destiné à l'accueil des personnes et des familles sans solution d'hébergement. L'article L.345-2-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) stipule ce qui suit :

Toute personne sans abri en situation de détresse médicale, psychique et sociale a accès, à tout moment, à un dispositif d'hébergement d'urgence. Cet hébergement d'urgence doit lui permettre, dans des conditions d'accueil conformes à la dignité de la personne humaine, de bénéficier de prestations assurant le gîte, le couvert et l'hygiène, une première évaluation médicale, psychique et sociale, réalisée au sein de la structure d'hébergement ou, par convention, par des professionnels ou des organismes extérieurs et d'être orientée vers tout professionnel ou toute structure susceptibles de lui apporter l'aide justifiée par son état, notamment un centre d'hébergement et de réinsertion sociale, un hébergement de stabilisation, une pension de famille, un logement-foyer, un établissement pour personnes âgées dépendantes, un lit halte soins santé ou un service hospitalier.

Il faut rappeler aussi le principe de continuité garanti par l'article 345-2-3 du CASF :

Toute personne accueillie dans une structure d'hébergement d'urgence doit pouvoir y demeurer, dès lors qu'elle le souhaite, jusqu'à ce qu'une orientation lui soit proposée. Cette orientation est effectuée vers une structure d'hébergement stable ou de soins, ou vers un logement, adapté à sa situation.

Les nuitées hôtelières constituent une des modalités d'hébergement d'urgence. La mission de ce type d'hébergement est d'accueillir les personnes et les familles en situation de détresse, souvent orientées par le 115, dans des hôtels, à défaut de places disponibles dans les centres d'hébergement d'urgence, notamment pendant la période hivernale. En règle générale, la durée d'hébergement est d'une à quelques nuitées (*Guide des dispositifs d'hébergement et de logement adapté*, 2008).

³ <http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/hebergement-et-logement-des-personnes-en-difficulte>, consulté le 07/10/2017

Mais le recours aux nuitées hôtelières, qui devait représenter une solution à *défaut de places disponibles dans les centres d'hébergement d'urgence* (Guide des dispositifs d'hébergement et de logement adapté, 2008, p. 7), a littéralement explosé au cours des dix dernières années (Dallier, 2016, p. 49). Selon le dernier rapport sénatorial, présenté par Philippe Dallier le 14 décembre 2016, le recours aux nuitées hôtelières est passé *d'un peu moins de 10 000 places en 2007 à plus de 41 000 en 2016. Surtout, elles ont doublé entre 2012 et aujourd'hui [...]* Les nuitées hôtelières représentent désormais 35% des places dans le parc d'hébergement généraliste (Dallier, 2016, p. 49, 50). La Fondation Abbé Pierre précise que, jusqu'en juin 2016, 41 044 nuitées ont été consommées, ce qui signifie une hausse de 4 000 nuitées par rapport à l'année précédente. Le recours aux nuitées hôtelières est en hausse constante depuis bientôt vingt ans (+132% entre 2010 et 2014) et en Île-de-France, la principale région concernée par la question, 15% du parc hôtelier est consacré à ce type d'hébergement (Fondation Abbé Pierre, 2017).

Plusieurs données démontrent que l'hébergement à l'hôtel est réservé principalement aux familles (Dallier, 2016 ; Fondation Abbé Pierre, 2017). L'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) informe que 44% des couples accompagnés d'enfants et 26% des personnes seules accompagnées d'enfants étaient hébergées à l'hôtel au moment de l'étude. Comme le soulignent Guyavarch et al. (2014), l'hôtel est le mode d'hébergement le plus souvent utilisé pour héberger les familles en Île-de-France. Or, étant conçu comme une solution d'hébergement temporaire, il ne répond pas aux besoins des familles qui y restent hébergées de plus en plus longtemps. En réalité, près de 60% des familles hébergées à l'hôtel le sont depuis plus de 6 mois et les enfants représentent à eux seuls 50% des hébergés à l'hôtel par les 115 (Fondation Abbé Pierre, 2016).

Selon Guyavarch et Garcin (2014), l'augmentation du nombre de famille hébergées à l'hôtel, ainsi que le prolongement de la durée de cet hébergement s'expliquent notamment par le fait du manque de places spécifiques dédiées à l'accueil des familles migrantes en situation régulière ou régularisée. Comme l'expliquent ces deux auteurs (Guyavarch & Garcin, 2014, p. 143), ces familles *ne dépendent pas de l'urgence mais du droit commun, c'est-à-dire de l'aide sociale des collectivités territoriales (départements, communes...), tandis que celles en situation irrégulière ou sans démarches en cours continuent de dépendre du 115.*

Au-delà des *attributions* théoriques des places selon le statut administratif de la famille, et faute de places gérées par les organismes spécialisés (tels que le Centre d'Accueil des Familles Demandeuses d'Asile - CAFDA, l'Association pour l'accompagnement social et administratif des migrants - APTM et l'Ordre de Malte France – OMF), en 2012 la part des

familles en situation régulière ou régularisées hébergées par le 115 de Paris représentait près de 35% de l'activité totale d'hébergement des familles. Le Méner (2013) ajoute que le système d'hébergement d'urgence des familles en Île-de-France s'est appuyé sur les capacités d'accueil de l'hôtellerie meublée, puis de l'hôtellerie touristique bas de gamme, pour compenser les carences des structures spécialisées dans l'accueil des familles migrantes.

Les données présentées par l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) démontrent que le type d'hébergement proposé aux familles dépend fortement du statut administratif de ces dernières. Nous observons que plus de 90% des familles en voie de régularisation (démarches en cours ou la situation irrégulière) sont hébergées principalement à l'hôtel (51,7%) ou en centre d'hébergement d'urgence (41%). Ainsi, *50% des nuitées d'hôtel à Paris seraient occupées par des foyers comprenant au moins une personne à droits incomplets. Il s'agit notamment des personnes qui ne peuvent être ni régularisées ni expulsées du territoire français [...] compte tenu du fait qu'ils sont, par exemple, parents d'un enfant français* (Dallier, 2016, p. 54).

Cette politique d'hébergement peut être comparé, comme le fait McChesney (1990) en analysant les politiques d'hébergement et de logement aux Etats-Unis, au jeu des chaises musicales. Cette auteure considère que *plus il y a de gens qui jouent le jeu et moins il y a de chaises, il y aura d'autant plus de gens qui resteront debout quand la musique s'arrête (the more people playing the game, and the fewer the chairs, the more people are left standing when the music stops*, McChesney, 1990, p. 196). Selon elle, la généralisation des solutions d'hébergement d'urgence en tant que réponse apportée peut être considérée, au mieux, comme une solution de secours. Ce choix politique n'a *aucun impact sur le nombre de ménages qui n'ont toujours pas accès à un logement individuel et durable. En réalité, ce système ne change pas le nombre de personnes qui restent debout quand la musique s'arrête (has no effect on the total number of households that do not have access to adequate long term housing. In effect, such a system will not change the number of people left standing when the music stops*, McChesney, 1990, p. 196).

3. Parcours résidentiel des familles sans logement

L'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) fournit des données intéressantes quant au parcours résidentiel des familles sans logement. Comme nous l'avons signalé auparavant, une grande proportion des familles sans logement est d'origine étrangère. Le délai moyen entre l'arrivée en France et la situation sans domicile est de 2,3 ans. Parmi les familles migrantes, plus d'un quart s'est retrouvé sans aucune solution d'hébergement dès leur arrivée

en France, la moitié au bout de 5 mois et $\frac{1}{4}$ au bout de 2,2 ans. Moins de 15% de familles interrogées déclarent avoir vécu dans leur propre logement ou dans celui de leur conjoint avant de se retrouver sans domicile en France. Près de la moitié d'entre elles étaient hébergées chez un tiers et 50% des familles ont été hébergée à l'hôtel depuis leur premier appel au 115.

La durée moyenne de la situation de sans logement des familles hébergées en Île-de-France est de près de trois ans. Un quart d'entre elles sont sans domicile depuis moins de 11 mois, la moitié depuis moins de 2 ans et $\frac{1}{4}$ depuis près de 4 ans. La durée minimale observée est d'un mois, la durée maximale de 19 ans (Guyavarch et al., 2014).

Les familles ayant participé à l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) se caractérisent par une mobilité résidentielle élevée. Depuis leur première expérience de sans logement, elles ont connu en moyenne 4,3 déménagements, avec le nombre de déménagements pouvant varier entre 0 et 25. Selon les résultats de cette étude, le nombre de déménagements est lié à la durée de la situation de sans logement, mais décroît année après année. Par ailleurs, le nombre et la fréquence des déménagements dépendent fortement du type de gestionnaire de l'hébergement. Les auteurs de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014, p. 160) soutiennent *qu'une famille prise en charge par le 115 aura ainsi trois fois plus de risque de déménager qu'une famille prise en charge par une mairie ou la ville de Paris*. De plus, les familles sans logement changent 2,7 fois de commune de résidence chaque année et 1,7 fois de département de résidence.

4. Conditions d'hébergement à l'hôtel

La solution d'hébergement des familles à l'hôtel est également utilisée dans plusieurs pays étrangers, ce qui permet d'analyser les conditions de vie de ces familles dans une perspective plus large. Bartholomew (1999) souligne que le fait d'héberger les familles à l'hôtel, dans une auberge ou un camping, en plus de présenter une réponse illogique de la part des politiques publiques, peut réduire encore plus les minces ressources sociales et financières des familles.

Plusieurs études (Dallier, 2016 ; Fantasia & Isserman, 1994 ; Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny, Greene, Hogan, Smith & McGee, 2001 ; Le Méner, Diallo, Guyavarch, Mozziconacci, Oppenchaim, Vandentorren, 2012 ; Moore, Noble-Carr, & McArthur, 2007) mettent en exergue la médiocrité des conditions d'hébergement en hôtel. Tout d'abord, on note que les familles vivent dans des chambres surpeuplées, la surface disponible par individu

et par chambre est estimée à 5 à 6 m² et le nombre de personnes par chambre variant entre 1 et 5 (Le Méner et al., 2012 ; Moore et al., 2007).

En ce qui concerne les familles franciliennes, les chambres dans lesquelles elles sont hébergées disposent d'un équipement varié : près de 70% de chambre disposent des toilettes et d'une douche privative, un peu moins de 30% d'un micro-ondes et seulement 14% d'internet. Plus de la moitié des chambres sont équipées d'un poste de télévision (Guyavarch et al., 2014).

L'absence de commodités pour préparer des repas chauds est une des principales difficultés des familles hébergées à l'hôtel (Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny et al., 2001 ; Laflamme, Marpsat, & Quaglia, 2009). Selon les auteurs de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), seulement 24% des familles bénéficient d'un coin cuisine dans la chambre et 34% ont l'accès à une cuisine collective. Plus d'une personne sur cinq déclarent n'avoir aucune possibilité de préparer des repas à l'hôtel et 15% enfreignent le règlement de l'hôtel en installant du matériel permettant de chauffer les plats dans la chambre.

D'autres difficultés concernent l'hygiène et les problèmes rencontrés dans la chambre où la famille est hébergée. Dans l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), plus de ¼ des familles signalent le mauvais état des draps et des lits et plus de 40% de familles la présence de cafards ou d'autres insectes. 75% des parents déclarent partager leur lit avec au moins un enfant (dont 25% avec au moins deux enfants). Pour les enfants qui vont à l'école primaire, l'absence de bureau ou de table pour faire les devoirs scolaires est également courante, c'est le cas de 43,6% des familles (Guyavarch et al., 2014).

Chapitre 2.

Vivre dans une famille sans logement

Différents auteurs soutiennent que pour comprendre l'expérience réelle de l'enfant, on doit l'intégrer et l'engager activement dans l'étude qui porte sur sa vie et son vécu (Greig, Taylor, & McKay, 2007 ; Kirkman, Keys, Turner, & Bodzak, 2009 ; Moore et al., 2007). D'autant plus qu'ils sont nombreux à remettre en question la crédibilité des données portant sur l'expérience de l'enfant recueillies auprès d'adultes (Johnson & McCutcheon, 1980 ; Lewis, Siegel, & Lewis, 1984 ; Ryan, 1988 ; Yamamoto, 1979).

Selon Coles (1986), les enfants ont des opinions claires, pertinentes et constructives en ce qui concerne le contexte social, politique et culturel où ils vivent. Les différents travaux qualitatifs menés auprès d'enfants démontrent que ces derniers peuvent apporter des informations importantes en ce qui concerne leur expérience personnelle sur les sujets liés à leur vie quotidienne, l'éducation ou la santé (ex. Alderson, 1993 ; Prout, 2001 ; Percy, 1995, 1997 ; Woodgate & Kritjanson, 1996). D'après Prout (2001), les enfants sont conscients du manque de place qu'on accorde à leur point de vue dans la prise des décisions les concernant.

Les études menées directement auprès d'enfants sans logement démontrent que les enfants d'âge scolaire sont en capacité de fournir une description riche et claire de leur expérience (ex. Coffman, 1994 ; Halpenny et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997 ; Timberlake, 1994).

1. Vivre dans une famille sans logement – qu'en disent les enfants ?

Malgré les chiffres alarmants d'une forte augmentation du nombre de familles sans logement en France et, en conséquence, du nombre d'enfants qui grandissent sans avoir un endroit stable pour vivre, les études sur le sujet sont quasiment inexistantes en France.

L'étude de référence est l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), réalisée entre 2011 et 2013 par l'Observatoire du Samu social de Paris. Cette étude a été menée auprès de 801 familles sans logement, composées d'au moins un enfant de moins de 13 ans et hébergées en région Île-de-France. Cette étude intègre des données portant sur l'expérience de l'enfant et qui seront présentées aux côtés des études internationales.

La littérature étrangère, et notamment les études menées aux Etats-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, s'intéresse au phénomène des familles sans logement depuis les années 1980 (Bartholomew, 1999 ; Efron, Sewell, Horn, & Jewell, 1996 ; Kolar, 2004 ; McArthur, Zubrzycki, & Thomson, 2004 ; Walsh, 2003). Malgré une littérature plutôt abondante, peu d'études ont été menées en adoptant le point de vue des enfants, et en particulier des enfants d'âge scolaire (Anooshian, 2003, 2005 ; Baumann, 1996, 1999 ; Berck, 1992 ; DeForge, Zehnder, Minick, & Carmon, 2001 ; Herth, 1998 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000 ; Halpenny, Keogh, & Gilligan, 2002 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Timberlake, 1994).

Les principaux résultats démontrent que les enfants ont tendance à considérer la vie comme temporaire et perçoivent les personnes et les lieux comme hors de leur contrôle (Coles, 1976 ; Whitman, Sprenkel, Stretch, & Hutchinson, 1986, après Timberlake, 1994). Les discours des enfants sont marqués par des expériences et des émotions négatives, telles que la violence, les pertes et la souffrance (Moore et al., 2007). Selon les résultats de l'étude menée par Timberlake (1994), les inquiétudes évoquées par les enfants en référence à la situation de sans logement peuvent être regroupées selon les trois dimensions suivantes : *séparation/perte* (*separation/loss*), *prendre soins/réconfort* (*caretaking/nurturance*) et *sécurité/protection* (*security/protection*). La première dimension, *séparation/perte*, est focalisée sur la maison, les affaires, la famille et les amis. La deuxième, *prendre soin/réconfort*, fait référence aux besoins de base, comme se nourrir, se vêtir et d'avoir un abri, ainsi qu'au père ou à la figure de substitution et au travail/aide. Et enfin, la dimension *sécurité/protection* concerne les conditions inconfortables, les événements indésirés et les facteurs de protection.

Malgré les difficultés vécues, certains enfants trouvent dans leur situation également des points positifs, tels que la possibilité de vivre des expériences nouvelles, grandir en tant qu'individu et resserrer les liens familiaux grâce aux épreuves traversées (Moore et al., 2007).

Dans ce chapitre nous présentons les principaux thèmes apparaissant dans les discours des enfants participant aux études portant sur leur expérience de la situation de sans logement.

1.1. Être une *personne sans logement*

Dans les études menées directement auprès d'enfants, le terme de *sans logement* ou de *sans domicile* n'est pas repris spontanément par les enfants ou ces derniers ne s'identifient pas en tant que tel (Halpenny et al., 2001 ; Kirkman et al., 2009). La plupart des enfants associent la situation de sans logement uniquement avec le fait de dormir à la rue ou aux

personnes sans ressources (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007). En revanche, quand on les invite à parler de ce que l'expression *sans domicile* ou *sans logement* leur évoque, les réponses des enfants réfèrent à la tristesse, la difficulté, la solitude, le malaise ou encore des expressions telles que *ce n'est pas bien* ou *ça fait peur* (Schmitz, Wagner, & Menke, 2001). Pour certains, le fait d'être sans logement signifie de ne pas avoir suffisamment à manger (Kirkman et al., 2009).

Certains auteurs remarquent que les enfants, même les plus jeunes, sont conscients de l'image négative que la société attribue aux personnes sans logement (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002) et aux personnes en situation de pauvreté de manière générale (Weinger, 1998). Les enfants expriment une forte crainte d'être stigmatisés ou moqués par leurs pairs à cause de leurs conditions de vie (DeForge et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Keogh, Halpenny, & Gilligan, 2006 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997 ; Rafferty, 1998 ; Timberlake, 1994 ; Sullivan, 1994). Ils témoignent de la discrimination et du rejet dont leur famille et eux-mêmes peuvent être victimes dans des *bons quartiers* à cause de leur situation résidentielle (Kirkman et al., 2009). Tenir leur lieu de vie secret est un réel défi pour ces enfants et ils peuvent utiliser diverses méthodes pour y parvenir (DeForge et al., 2001 ; Timberlake, 1994).

1.2. Instabilité

La situation de sans logement apparaît avant tout à travers des souvenirs confus des différents lieux et des périodes d'hébergement (Kirkman et al., 2009). Un des aspects de ces déménagements incessants est représenté par le fait d'être fatigué de devoir faire ses valises et de les transporter (Kirkman et al., 2010). L'étude de Kirkman et al. (2009) démontre également que pour beaucoup d'enfants l'instabilité est attendue, pour certains au point de ne pas défaire ses valises en prévision d'un nouveau déménagement. Les enfants qui ont vécu l'expérience de dormir à la rue, font part de leurs angoisses de la revivre dans l'avenir.

Dans les discours des enfants, les déménagements sont liés avant tout aux sentiments de perte, de peur de l'inconnu et à la moindre disponibilité de leurs parents, occupés à organiser les déménagements et l'intégration dans le nouvel environnement (Pollari & Bullock, 1989 ; Schaller, 1972 ; Smardo, 1981). La mobilité élevée des familles, et la *fugacité* (*transience*) qui l'accompagne, peut provoquer chez les enfants des sentiments de tristesse, d'angoisse, voire de colère (Moore et al., 2007). Pour certains, elle conduit à un sentiment d'impuissance et la conviction de n'avoir aucun pouvoir de changer la situation de la famille (Kirkman et al., 2009).

Une des principales conséquences de la mobilité élevée est la perte des amis et des endroits familiers, ainsi que la nécessité de changer d'école et d'intégrer un nouveau groupe de pairs (Heusel, 1995 ; Kirkman, Keys, Bodzak, & Turner, 2010 ; Strategic Partners, 1997 ; Timberlake, 1994). De manière générale, les enfants font part de leur chagrin et du manque qu'ils ressentent face aux amitiés perdues, mais également de la difficulté de créer et de maintenir des liens d'amitié forts et durables (Halpenny et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007).

Dans les récits des enfants l'amitié apparaît systématiquement en lien avec l'école, un des rares endroits où les enfants peuvent être en contact régulier avec leurs pairs. C'est justement l'école qui, dans la vie chaotique des enfants sans logement, représente une stabilité et un endroit où ils se sentent en sécurité (Boxill & Beaty, 1990 ; Heusel, 1995 ; Percy, 1995, 1997 ; Power, Whitty, & Youdell, 1995 ; Rafferty, 1998 ; Walsh, 1992). Le fait d'aller à l'école assure aux enfants le sentiment de normalité (Moore et al., 2007). Mais, une fois de plus, les changements fréquents de lieu d'hébergement amènent les enfants à changer de lieu de scolarisation, voire à des périodes de déscolarisation (Davidhizar & Frank, 1992 ; Gewirtzman & Fodor, 1987), même si le nombre d'écoles fréquentées est souvent bien moins importants que le nombre de déménagements (Guyavarch et al., 2014 ; Moore et al., 2007). Les changements d'école sont souvent accompagnés d'émotions contradictoires, telles que l'excitation et le plaisir de la nouveauté d'une part, et l'appréhension de recommencer une nouvelle école et de rencontrer de nouveaux amis, ainsi que des inquiétudes à ne pas réussir d'autre part (Kirkman et al., 2009). Certains enfants témoignent de l'importance du soutien dont ils bénéficient de la part des enseignants (Kirkman et al., 2010).

Les enfants mentionnent également leur tristesse à cause de la perte de leurs animaux ou des objets précieux laissés derrière eux (Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Resolve Community Consulting, 2004). Ils expriment systématiquement leur besoin d'avoir un endroit stable et permanent pour vivre, ainsi que l'importance de la routine et de la prévisibilité dans leur vie (Moore et al., 2007 ; Resolve Community Consulting, 2004). Les changements répétés représentent pour les enfants une source de confusion et d'inquiétude pour le présent et pour l'avenir (Strategic Partners, 1997). Les inquiétudes des enfants concernent également le bien-être de leurs parents. Les enfants, surtout les plus âgés, sont conscients que la situation résidentielle peut être extrêmement stressante non seulement pour eux-mêmes, mais également pour leurs parents (Halpenny et al., 2002 ; Moore et al., 2007).

Kirkman et al. (2010) remarquent que, malgré de nombreuses difficultés que doivent affronter les enfants sans logement, certains d'entre eux font preuve d'une résilience et d'un optimisme remarquable.

1.3. Etre exposé à la violence et d'autres problèmes familiaux

Dans des études internationales menées auprès d'enfants, le thème de la violence et des conflits apparaît systématiquement (DeForge et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Moore et al., 2007 ; Timberlake, 1994). Les enfants semblent habitués à la vie où la violence est assumée (DeForge et al, 2001) et certains ont été exposés à la violence familiale ou celle de leur environnement même avant la perte de logement (Bassuk, Weinreb, Buckner, Browne, Salomon, & Bassuk, 1996 ; Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007 ; Nunez, 2000). Ces résultats ne sont pas étonnants compte tenu du fait que l'abus, la violence et les relations conflictuelles représentent des thèmes communs dans le discours des mères sans logement, beaucoup d'entre elles étant victimes de maltraitance physique ou d'abus sexuel (Browne, 1993 ; Browne, Salomon, & Bassuk, 1999 ; Styron, Janoff-Bulman, & Davidson, 2000). Selon l'étude de Zima et ses collègues (Zima, Bussing, Bystritsky, Widawski, Belin, & Benjamin, 1999), près de 50% des enfants sans logement sont exposés à la violence.

Mais les enfants sont exposés à la violence non seulement au sein de la cellule familiale, mais également dans leur environnement instable lié à la vie sans logement (Moore et al., 2007). Les enfants font référence aux situations dangereuses, où ils ont eu peur pour leur sécurité et celle de leur famille. La période passée dans les centres d'hébergement d'urgence apparaît dans les récits des enfants comme source d'angoisse et de malaise. Ils font part de la peur ressentie face aux autres hébergés pouvant être en situation d'addiction, ou face au voisinage, décrit souvent comme insécure, avec une présence d'armes et de la drogue (Halpenny et al., 2001). Bien que les enfants expriment leur souhait de vivre dans un endroit où la violence serait absente, ils ne semblent pas connaître ou être capables d'exprimer leur colère ou gérer les conflits autrement qu'à travers des comportements agressifs (DeForge et al., 2001 ; Rescorla, Parker, & Stolley, 1991).

Dans l'étude menée par Moore et ses collègues (2007), les enfants font également référence aux addictions ou les problèmes de santé mentale de leurs parents, qu'ils croient responsables de la perte de leur logement. Ils considèrent que les addictions aggravent encore la situation actuelle de la famille. Certains se sentent responsables de leurs parents en assumant la charge de détruire systématiquement le matériel de consommation ou d'aider le parent à rester sobre. Plusieurs enfants identifient une souffrance psychique chez leurs parents et considèrent ces derniers comme incapables de gérer le foyer familial.

1.4. Conditions de vie

Dans la plupart des travaux portant sur le sujet, les enfants décrivent leurs conditions de vie comme *dures* (DeForge et al., 2001, p. 380). Une des critiques les plus importantes concernent le manque d'espace et d'intimité dans leur lieu d'habitation (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Moore et al., 2007). Le surpeuplement de lieu d'hébergement signifie que les membres de la famille, peu importe s'il s'agit des jeunes enfants, des enfants d'âge scolaire, des adolescents ou des adultes, passent tout leur temps ensemble, sans aucune intimité ni la possibilité de pouvoir s'isoler, ce qui est souvent source de malentendus ou de disputes (Halpenny et al., 2002).

Le manque d'intimité est particulièrement difficile à supporter pour les enfants d'âge scolaire, proches de la puberté. Le fait de partager la chambre avec la fratrie et les parents peut créer le sentiment de malaise, surtout chez les enfants plus âgés (Halpenny et al., 2002). Un des aspects les plus compliqués à gérer est le fait de devoir partager certains espaces de vie avec les étrangers (Moore et al., 2007). Ce manque d'intimité, parfois accompagné de vols, peut provoquer le sentiment d'insécurité chez les enfants (DeForge et al., 2001). Pour les plus jeunes, c'est plutôt le manque d'espace, aussi bien à l'intérieur que à l'extérieur de l'hôtel, qui est le plus difficile à supporter (De Forge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Moore et al., 2007).

Les règles de vie qui s'imposent aux familles dans les lieux d'hébergement, s'avèrent aussi très difficiles à respecter. Parmi les règles les plus contraignantes les enfants identifient l'interdiction de recevoir des visites, ainsi que l'interdiction de faire du bruit et de jouer dans les espaces communs (Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002). Certains enfants craignent de devoir quitter leur lieu d'hébergement en cas de non-respect du règlement, pour d'autres il est difficile d'accepter qu'une autre personne que leur parent leur donne des ordres (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Heusel, 1995 ; Percy, 1997).

Les conditions de vie des familles sont également liées à l'instabilité financière de la famille. Les liens entre la pauvreté et la situation de sans logement sont bien documentés (Guyavarch et al., 2014 ; Moore et al., 2007). L'étude de Moore et al. (2007) met en lumière le fait que même après avoir bénéficié d'un hébergement et des prestations sociales, les enfants témoignent de la pauvreté qui continue à affecter la vie de la famille. Pour beaucoup, il s'agit du manque des fournitures scolaires, des vêtements, des appareils électroniques ou des jouets que la famille a dû laisser dans son dernier logement ou qui lui ont été volés durant la période sans logement. Les enfants mentionnent également l'absence d'activités auxquelles ils peuvent participer dans le lieu où ils habitent (Hill, 1992 ; Strategic Partners, 1997).

Mais le fait de vivre dans un centre d'hébergement ou dans un hôtel peut être également source de sentiments positifs. Certains enfants perçoivent l'hébergement d'urgence, malgré les difficultés, comme un endroit où enfin ils se sentent en sécurité, où ils ne doivent pas se préoccuper de savoir quoi manger et où dormir ; d'autres apprécient la gentillesse des professionnels qui y travaillent. La structure d'hébergement représente également l'endroit où ils peuvent créer des amitiés et passer du temps avec d'autres enfants (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Hill, 1992 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997). Les résultats de ce type sont assez atypiques parmi l'ensemble des travaux portant sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Selon Bassuk & Gallagher (1990), un élément d'explication est lié au type d'hébergement dans lequel est accueillie la famille. Ces deux auteurs soutiennent que les centres d'hébergement, en opposition aux hôtels, peuvent apporter suffisamment de soutien pour atténuer certains des aspects difficiles dans la vie des enfants sans logement. En effet, et comme le souligne Percy (1997), un centre d'hébergement se caractérise par une présence permanente de professionnels qui peuvent apporter du soutien aussi bien aux enfants qu'aux parents, des activités après l'école sont souvent proposées et des espaces communs, où les enfants peuvent se retrouver, sont aménagés. Tout cela facilite la création et le maintien du réseau social de la famille, qui, à son tour, contribue à minimiser les perturbations et le déséquilibre inhérents à l'expérience de sans logement.

1.5. Expérience migratoire

Les récentes études françaises (Guyavarch et al., 2014 ; Yaouancq & Duée, 2014), comme nous l'avons déjà présenté dans le premier chapitre, rapportent qu'une grande majorité des familles sans logement est d'origine étrangère. Nous pouvons donc supposer que le manque de stabilité résidentielle de la famille est intrinsèquement lié à son expérience migratoire. De plus, les études étrangères et européennes démontrent que les enfants immigrés sont surreprésentés parmi ceux vivant dans la pauvreté (Chaudry & Fortuny, 2010 ; Legros, 2007). A notre grand étonnement, l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014, p. 209-236), dont une partie des résultats est consacrée au vécu des enfants âgés de 6 à 12 ans, ne fait pas référence à l'expérience migratoire des enfants. De plus, dans aucune des études étrangères portant sur le vécu de l'enfant en situation de sans logement, et dont nous avons pris connaissance (ex. Anooshian, 2003, 2005 ; Baumann, 1996, 1999 ; DeForge et al., 2001 ; Herth, 1998 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000 ; Halpenny et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997 ; Timberlake,

1994), la question de migration est abordée. Nous avons donc décidé de présenter brièvement les recherches portant sur l'expérience des enfants migrants de manière générale.

Dans la littérature portant sur les populations migrantes, de nombreux travaux sont consacrés au processus d'acculturation (ex. Mena, Padilla, & Maldonado, 1987 ; Roche & Kuperminc, 2012 ; Sam & Berry, 1995 ; Schwartz, Unger, Zamboanga, & Szapocznik, 2010 ; Suarez-Morales, Dillon, & Szapocznik, 2007). Le concept d'acculturation décrit le processus d'ajustement culturel et d'adaptation qui intervient quand deux ou plus de groupes ethniques rentrent en contact les uns avec les autres (Berry, 1980). D'après Sam et Berry (1995), ce processus peut entraîner les sentiments de confusion, d'anxiété, de dépression, de marginalité, d'aliénation, des symptômes psychosomatiques et une confusion identitaire liée aux efforts pour résoudre les différences culturelles. L'ensemble de ces symptômes est communément appelé *le stress d'acculturation* (Mena et al., 1987).

Garcia Coll et Magnuson (2016) soulignent qu'à l'heure actuelle quasiment aucune étude n'a permis de saisir l'expérience subjective de l'enfant en tant que migrant, ni d'identifier les stratégies utilisées pour faire face aux difficultés rencontrées. La difficulté supplémentaire est liée au fait que les émotions sont exprimées différemment dans les différentes cultures.

Même si de nombreux travaux démontrent que les enfants migrants peuvent aussi bien réussir que leurs pairs nés dans le pays d'origine (Aronowitz, 1984 ; Cohrane, 1979 ; Dimitrova, Chasiotis, & van de Vijver, 2016 ; Ekstrand, 1981 ; Munroe-Blum, Boyle, Offord, & Kates, 1989 ; Partida, 1996), l'expérience migratoire est considérée comme inévitablement stressante pour les enfants (Aronowitz, 1984). Le fait de quitter son pays d'origine et d'être séparé de la famille qui y habite, la période d'adaptation dans le pays d'accueil et l'apprentissage de la langue, le fait de vivre entre les deux cultures, faire face aux préjugés et discriminations, voici quelques défis auxquels sont confrontés les enfants migrants et qui peuvent représenter une source de stress potentielle (Laosa, 1989 ; Perreira & Ornelas, 2011). Nous reviendrons donc aux facteurs de stress liés à l'expérience migratoire perçus par les enfants dans le chapitre consacré au stress et facteurs de stress des enfants.

1.6. Représentations de la maison

Peu de recherches ont étudié la manière dont les enfants comprennent la maison (Moore et al., 2007, Moore, McArthur, & Noble-Carr, 2008b ; Kirkman et al., 2010). Or, *chaque enfant a besoin d'un endroit qu'il peut appeler « chez soi » un endroit où appartenir et où garder ses affaires (every child needs a place to call home... a place of belonging and a place to keep one's things, Committee for Economic Development, 1987, p. 108, après Schmitz et*

al., 2001, p. 70). La *maison* ou un *chez soi*, assure aux enfants le sentiment d'appartenance à la communauté et de stabilité dont ils ont besoin pour se développer et grandir (Committee for Economic Development, 1987).

Invités à parler de la *maison*, au-delà des conditions matérielles, les enfants évoquent plusieurs autres dimensions – *layers of meaning* (McCollum, 1990, p. 226) - bien plus importantes pour eux. En effet, *un foyer c'est plus qu'une maison (home is more than just a house*, Moore et al., 2008b, p.39)

Tout d'abord, les enfants soulignent l'importance de leur attachement à la famille et à la communauté. Ils se sentent *chez eux* quand ils sont avec, liés et soutenus par leur famille (Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2008b). Selon Kirkman et al. (2010, p. 29), *un foyer est un endroit où vivent les membres de la famille (home is where significant family members live)*.

Même si ce n'est pas l'aspect matériel qui définit la *maison*, un des critères qui permet de se sentir comme *chez soi* est le fait de ne pas être à l'étroit (Kirkman et al., 2010) et ne pas partager l'espace de vie avec d'autres personnes, surtout les étrangers (DeForge et al., 2007 ; Halpenny et al., 2002 ; Kirkman et al., 2010). Les plus jeunes décrivent la *maison* à travers les grandes chambres, et surtout une chambre à soi, un salon spacieux ou encore un jardin suffisamment grand pour installer une balançoire ou un trampoline (Moore et al., 2008b). Pouvoir garder avec soi des biens personnels, tels que les jouets, les photos, des dessins, ou encore pouvoir décorer sa chambre est également important (Moore et al., 2007). Moore et ses collègues (2007, p. 153) soulignent que posséder des choses que les autres ont, permet aux enfants de se sentir *normaux*.

Ce qui est important pour les enfants, c'est également l'absence du sentiment de peur, d'instabilité et d'insécurité (Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2008b). Selon les enfants, la maison devrait être un lieu sûr, stable, où ils sont protégés de la violence, des gens qui peuvent leur faire du mal ou les intimider, ainsi que de la peur de l'inconnu (Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2008b).

Les enfants font part également de leur besoin de vivre dans un environnement agréable, avec la possibilité de participer à des activités près de la maison (Kirkman et al., 2010). Pour un certain nombre d'enfants, la maison est liée au fait de faire partie d'une communauté, au sentiment d'être *installé là-dans (fitted in)* et d'avoir autour d'eux les amis et les personnes qui les soutiennent (Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007). Ce qui est également important c'est d'être proche de l'école, des commerces ou des terrains de jeux (Moore et al., 2007).

Invités à parler de leur vision de la *maison*, certains enfants rappellent des souvenirs du passé, quand la famille semblait être heureuse, réunie et en sécurité (Kirkman et al., 2010).

2. Conséquences de l'absence de logement sur l'enfant

Malgré de nombreuses études, en grande majorité étrangères, portant sur la population des familles sans logement, il en existe très peu qui permettent d'analyser l'impact de la situation de sans logement sur le développement et le fonctionnement de l'enfant. Les premières études étrangères consacrées aux familles sans logement ont été conduites à la fin des années 1980 aux Etats-Unis (ex. Alperstein, Rappaport, & Flanigan, 1987 ; Bassuk & Rubin, 1987 ; Miller & Lin, 1988 ; Rescorla et al., 1991). Leur objectif a été d'attirer l'attention sur cette population grandissante et sur les effets potentiels du manque d'un endroit stable pour vivre sur la santé physique et mentale de l'enfant. Ces études mettent en exergue les troubles intériorisés et extériorisés de comportement, ainsi que des problèmes somatiques dont souffrent les enfants sans logement. Buckner (2007) note que les résultats de ces études proviennent des données recueillies dans le milieu des années 1980 où les conditions d'hébergement étaient très rudes et aucune politique de soutien des parents sans logement n'existait.

Une deuxième vague des études a été menée à partir des années 1990 (ex. Bassuk, Weinreb, Dawson, Perloff, & Buckner, 1997b ; Buckner & Bassuk, 1997 ; Buckner, Bassuk, & Weinreb, 2001 ; Buckner, Bassuk, Weinreb, & Brooks, 1999 ; Cumella, Grattan, & Vostanis, 1998 ; Douglass, 1996 ; Garcia Coll, Buckner, Brooks, Weinreb, & Bassuk, 1998 ; Masten, Miliotis, Graham-Bermann, Ramirez, & Neemann, 1993 ; Masten, Sesma, Si-Asar, Lawrence, Miliotis, & Dionne, 1997 ; Rafferty, Shinn, & Weitzman, 2004 ; Rubin, Erickson, San Agustin, Cleary, Allen, & Cohen, 1996 ; Schteingart, Molnar, Klein, Lowe, & Hartmann, 1995 ; Weinreb, Goldberg, Bassuk, & Perloff, 1998). Ces études incluent des échantillonnages plus importants, une plus grande diversité et qualité des outils, ainsi que des techniques d'analyse statistique plus avancées (Buckner, 2007). C'est également à partir des années 1990 que les chercheurs commencent à impliquer les enfants sans logement dans les études les concernant, aussi bien aux Etats-Unis (ex. Anooshian, 2003, 2005 ; DeForge et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Percy, 1995, 1997 ; Schmitz et al., 2001), qu'au Royaume-Uni (ex. Halpenny et al., 2002) et en Australie (ex. Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Strategic Partners, 1997). Comme nous l'avons précisé déjà auparavant, à notre connaissance, à ce jour une seule étude a été consacrée en France à l'impact de la situation de sans logement sur le développement et le fonctionnement des enfants, celle de Guyavarch et de ses collègues (2014).

2.1. Santé mentale et comportement

Malgré un nombre important d'études portant sur les familles sans logement, les données concernant la santé mentale et le comportement de l'enfant sont rares (Molnar, Rath, & Klein, 1990). Parmi les recherches les plus importantes portant sur le sujet, figurent les travaux de Bassuk et de ses collègues (Bassuk & Rubin, 1987 ; Bassuk & Rosenberg, 1988 ; Bassuk, Rubin, & Lauriat, 1986 ; Buckner et al., 1999), menés auprès de familles hébergées dans les centres d'accueil aux Etats-Unis.

En 1990, Bassuk et Rosenberg (1990) publient une des premières études utilisant le *Child Behavior Checklist* (CBCL), réalisée auprès d'enfants âgés entre 6 et 16 ans, dont 31 étaient sans logement et 54 en situation de pauvreté vivant dans leur propre logement au moment de l'enquête. Cette étude permet de comparer ces deux populations en ce qui concerne les troubles du comportement intériorisés (l'anxiété et la dépression) et extériorisés (les comportements délinquants et/ou agressif pour les enfants plus âgés et les troubles d'attention et le comportement agressif chez les plus jeunes). Les résultats obtenus démontrent que 39% des enfants sans logement et 26% des enfants pauvres vivant dans leur propre logement montrent des symptômes cliniques. Cette différence n'est pas significative ce qui peut être expliqué par l'échantillon restreint.

Une autre étude, celle de Rescorla et al. (1991), menée auprès d'enfants âgés de 3 à 12 ans, dont 83 sans logement et 45 représentant la population générale, utilise le CBCL, ainsi qu'une série d'outils mesurant les capacités cognitives (IQ) et de lecture. Les auteurs ont comparé les enfants d'âge préscolaire et d'âge scolaire séparément. A travers les différentes mesures d'intelligence et des capacités de lecture, les scores obtenus par les enfants sans logement dans les deux groupes d'âge sont inférieurs à ceux obtenus par le groupe de comparaison. De même, sur le CBCL, les enfants sans logement obtiennent des scores plus élevés en ce qui concerne les troubles du comportement intériorisés et extériorisés que leurs pairs de la population générale, et ceci dans les deux groupes d'âge. Même s'il est difficile de déterminer si les résultats obtenus sont dus à la situation résidentielle de la famille ou aux autres facteurs familiaux, selon Buckner (2007), les travaux de Rescorla et de ses collègues (1991) rapportent des scores concernant l'intelligence, les capacités de lecture et les problèmes de comportements des enfants sans logement les plus préoccupants parmi tous les travaux publiés sur ce sujet. A titre d'exemple, selon cette étude, le quotient d'intelligence des enfants sans logement se situe à 85 contre 100 de moyenne dans la population générale. De même, les scores obtenus dans le CBCL se situent à hauteur de 50 pour les enfants sans

logement d'âge scolaire, et de 59 pour les enfants d'âge préscolaire, sachant que la frontière des symptômes cliniques se situe à 60.

Dans l'étude menée au début des années 1990 à New York auprès de 82 enfants sans logement et 62 enfants logés, âgés entre 3 et 5 ans, Schteingart et al. (1995) rapportent des scores comparables obtenus par les deux groupes, aussi bien en ce qui concerne les troubles du comportement intériorisés qu'extériorisés sur l'échelle CBCL. Suite à l'analyse multivariée, les scores concernant les troubles du comportement intériorisés apparaissent liés à la dépression maternelle, mais pas au statut résidentiel de la famille. Des résultats similaires ont été rapportés par Ziesemer, Marcoux et Marwell (1994). En utilisant les réponses à l'échelle CBCL apportées par les enseignants concernant 145 enfants sans logement et 142 de leurs pairs logés, ces auteurs concluent qu'il n'y a pas de différences significatives entre ces deux populations (58 en moyenne pour les enfants sans logement et 60 pour leurs pairs logés). De même, les deux groupes sont comparables en ce qui concerne les mesures de l'estime de soi et du fonctionnement académique. Les auteurs suggèrent que c'est avant tout la pauvreté, et non pas la situation de sans logement en tant que telle, qui joue un rôle crucial dans les résultats obtenus.

Plusieurs années après leurs premières recherches, Bassuk et ses collègues (Bassuk et al., 1997b) réalisent une étude longitudinale (1992-1995) impliquant un échantillon de près de 450 familles monoparentales, dont 220 étaient sans logement et 216 vivaient dans leur propre logement en dessous de seuil de pauvreté, mais qui n'ont jamais été sans logement dans le passé. Les auteurs, une fois de plus, ont utilisé le CBCL auprès de deux groupes d'enfants, âgés respectivement entre 2 ans et demi et 5 ans et entre 6 et 17 ans. Les scores obtenus par les enfants d'âge préscolaire apparaissent plus élevés pour les enfants sans logement que pour leurs pairs logés, et ceci aussi bien pour les troubles du comportement intériorisés (52,5 vs. 49,9) que les troubles extériorisés (54,8 vs. 51,2). Seulement la différence pour les troubles extériorisés est significative. Environ 12% des enfants dans les deux groupes obtiennent des scores démontrant des symptômes cliniques pour les troubles intériorisés et 15% pour les troubles extériorisés (sachant que cette proportion atteint environ 10% dans la population générale). Ce qui est important, c'est le fait que la détresse maternelle et les pratiques parentales de la mère apparaissent comme les deux facteurs les plus importants liés aux résultats obtenus. La situation résidentielle de la famille apparaît également corrélée aux scores des enfants.

Dans l'étude menée par Buckner et al. (1999) auprès d'enfants et adolescents âgés entre 6 et 17 ans, les résultats obtenus sont similaires à ceux de l'étude présentée ci-dessus. Pour la dimension des troubles intériorisés du CBCL, les scores des 80 enfants sans logement

d'âge scolaire se situent autour de 56,1 en moyenne contrairement à la moyenne de 50,2 de leurs 148 pairs logés. Environ 47% des enfants sans logement obtiennent des résultats borderline ou démontrant des symptômes cliniques en ce qui concerne les troubles intériorisés (21% des enfants dans le groupe de comparaison et 16% dans la population générale sont dans cette situation). Une analyse multivariée démontre que, aux côtés des événements négatifs majeurs de la vie, tels que l'abus, la détresse maternelle et le manque de soutien social, le statut résidentiel de la famille est un prédicteur important. Suite à ces résultats, Buckner et al. (1999) posent l'hypothèse que les troubles du comportement intériorisés sont positivement corrélés à la durée d'hébergement de la famille. Ce type de troubles augmente proportionnellement avec la durée de la situation de sans logement de la famille en atteignant le point le plus fort vers 15 semaines pour diminuer pour les enfants restant dans la situation de sans logement pour des périodes plus importantes (entre 18 et 45 semaines).

Masten et al. (1993), suite à leur étude conduite auprès de 159 enfants sans logement et 62 enfants bénéficiant d'un logement stable, âgés entre 8 et 17 ans, rapportent également des résultats similaires à ceux de Bassuk et al. (Bassuk et al., 1997b ; Bassuk & Rosenberg, 1990 ; Bassuk & Rubin, 1987 ; Buckner et al., 1999). Sur la dimension des troubles intériorisés de l'échelle CBCL, les enfants sans logement obtiennent des scores à hauteur de 52,2 en moyenne, contrairement à la moyenne de 49,4 des enfants logés. 27% des enfants sans logement obtiennent des scores égaux au 60 ou plus importants (borderline des symptômes cliniques ou plus) contrairement aux 17% de leurs pairs logés et 16% dans la population générale. Sur la dimension des troubles extériorisés, les enfants sans logement arrivent à un score de 56,0 en moyenne (40% obtiennent un score de 60 ou plus) versus 53,4 pour les enfants logés (avec 30% qui obtiennent des scores de 60 ou plus). L'analyse menée par Masten et ses collègues (1997) n'a pas démontré de corrélation positive entre le statut résidentiel de la famille et les résultats obtenus.

La seule étude française consacrée à la santé mentale des enfants sans logement est celle de Guyavarch et al. (2014). Les résultats ont été obtenus à travers le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), qui n'est pas un outil clinique mais un test psychométrique permettant d'évaluer les symptômes internalisés et externalisés des enfants. Les auteurs ont donc choisi de parler des troubles suspectés plutôt que des troubles avérés. Cette recherche démontre une prévalence globale des troubles suspectés de la santé mentale de 19,2%, repérés chez 25,4% des garçons et 16,8% des filles. Ces troubles touchent 23,2% des enfants de plus de 6 ans et 18,9% des moins de 6 ans. Les auteurs distinguent quatre catégories de troubles repérés : les troubles émotionnels, les troubles comportementaux, les troubles d'inattention/hyperactivité et les troubles relationnels. La prévalence des troubles émotionnels

suspectés est de 27,4%. Ils ont été repérés chez 32% des garçons et 24,1% des filles. Ils concernent 27% des moins de 6 ans et 28,8% des plus de 6 ans. Les troubles du comportement suspectés touchent 23,6% de la population et sont repérés chez 30,6% des garçons et chez 18,7% des filles. La prévalence de ce type de troubles est de 21,6% chez les moins de 6 ans et de 27,4% chez les plus de 6 ans. Les troubles d'inattention/hyperactivité suspectés concernent 17,7% de la population. Leur fréquence est de 20,5% chez les garçons et de 15,8% chez les filles. Ils touchent 16,3% des moins de 6 ans et 20% des plus de 6 ans. Enfin, les troubles relationnels suspectés sont présents chez 10,1% de la population étudiée. Ils concernent 11,3% des garçons et 10,1% des filles. Ils sont repérés chez 9,6% des moins de 6 ans et chez 11,8% des plus de 6 ans. En comparaison avec la population générale, les troubles suspectés de la santé mentale globale sont plus fréquents chez les enfants sans logement (19,2% vs. 8%). Cette même tendance est observée en ce qui concerne les troubles émotionnels (27,4% vs. 11%) et les troubles du comportement (23,6% vs. 12%) (Guyavarch et al., 2014 ; Shojaei, Wazana, Pitrou, & Kovess, 2009). L'étude des variations significatives, effectuées par les auteurs, s'avère également intéressante. Aucune variation significative des résultats SDQ n'a été mesurée selon le sexe, l'âge ou le lieu de naissance de l'enfant, la situation matrimoniale, le type d'hébergement, la situation administrative, le niveau de diplôme ou la situation professionnelle des parents. En revanche, une corrélation positive apparaît avec le niveau de maîtrise de la langue française du parent (une proportion des scores anormaux plus élevée parmi les enfants de parents maîtrisant le français) et avec la santé mentale des parents, en particulier celui de la mère (une proportion des scores anormaux plus élevée parmi les enfants de mères se percevant en très mauvaise état de santé psychique, déprimées, ayant des idées suicidaires, et/ou ayant vécu un événement terrible). De plus, le ressenti de l'enfant vis-à-vis du lieu d'habitation semble également influencer les scores SDQ. Les enfants n'aimant pas leur habitation ou ne pouvant pas y faire ce qu'ils veulent ont un score SDQ global anormal. La même tendance est observée chez les enfants ayant été témoins de violence, se sentant mal à l'école ou victime de moqueries (Guyavarch et al., 2014).

Au vu des différents travaux présentés, nous pouvons constater que de nombreuses études démontrent plus de troubles intériorisés et extériorisés chez les enfants sans logement en comparaison avec leurs pairs logés vivant en situation de pauvreté et la population générale. Cependant, les résultats ne sont pas univoques et les liens entre les résultats des enfants et la situation de sans logement n'ont pas été clairement établis (Rafferty & Shinn, 1991). Cela peut être expliqué par plusieurs éléments. Tout d'abord, certains auteurs (Cohen & Schwab-Stone, 1990) soulignent l'inefficacité des outils classiques dans la mesure de la santé mentale des enfants de manière générale, et en particulier des enfants sans logement. Le manque de logement représente une situation potentiellement stressante qui peut impacter

temporairement, et non pas définitivement, les résultats obtenus par les enfants dans les mesures d'anxiété et de dépression (Rafferty & Shinn, 1991). Molnar et Rubin (1991, après Rafferty & Shinn, 1991) soulignent également le fait que les conditions de vie chaotiques des familles sans logement ne sont pas optimales pour mener les entretiens nécessitant parfois un certain laps de temps. Ces deux auteurs attirent l'attention aussi sur l'inadaptation des outils existants dans l'étude des populations aux origines ethniques diverses.

Par ailleurs, le fait que les enfants sans logement et les enfants vivant en situation de pauvreté obtiennent des résultats inquiétants, nous amène à dire qu'aussi bien la pauvreté, que les conditions spécifiques liées à la situation de sans logement, jouent un rôle crucial dans le développement des troubles du comportement et des troubles psychiques chez l'enfant (Rafferty & Shinn, 1991). En effet, plusieurs facteurs de risque présents dans la situation de sans logement, tels que par exemple le manque de ressources matérielles, les conditions de vie précaires, l'accès aux soins restreint et les modes de garde limités, sont communs avec la grande pauvreté (Bronfenbrenner, 1986 ; Bruniaux & Galtier, 2003 ; Evans, Gonnella, Marcynyszyn, Gentile, & Salpekar, 2005 ; Sandstrom & Huerta, 2013 ; Zaouche-Gaudron, 2005, 2017).

Cependant, d'après Schmitz, Wagner et Menke (1995, 2001), même si l'impact de l'instabilité résidentielle ne peut pas être séparé de celui de la pauvreté, la situation de sans logement représente un événement stressant pouvant causer un traumatisme au-delà de la pauvreté. Comme le soulignent Rafferty et Shinn (1991), les conditions de vie chaotiques, insécures et imprévisibles ne peuvent pas assurer un contexte adapté à un développement psychologique normal de l'enfant. D'après Goodman, Saxe et Harvey (1991), la méfiance vis-à-vis des autres et la présence du danger, peuvent avoir un effet dévastateur sur la vie des enfants sans logement. Johnson (1992, p. 159) ajoute que *c'est justement l'incapacité de se sentir en sécurité qui caractérise les victimes de la situation de sans logement, et en particulier les enfants et les adolescents (the ability to feel safe and secure eludes many victims of homelessness, most noticeably children and youth)*.

De plus, selon Berk (1997), les règles de vie dans les foyers d'hébergement, le manque d'intimité et de liberté sont incompatibles avec le développement de l'enfant d'âge scolaire qui, dans cette période, développe l'autonomie et l'indépendance. Egalement, ces enfants peuvent être inaccoutumés à des horaires ou des routines en dehors de leur milieu scolaire en raison des bouleversements dans leur vie familiale (Bassuk, 1993). L'instabilité résidentielle est également liée au manque de commodités et/ou d'endroits de jeux pour les enfants dans les lieux d'hébergement (Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny et al., 2001 ; Shulsinger, 1990). Dans la majorité de ces structures, et particulièrement à l'hôtel, il est interdit de faire du bruit dans

les couloirs, de jouer dans les espaces communs, parfois même à l'extérieur dans la proximité immédiate de l'hôtel. De plus, la chambre d'hébergement, le principal espace de vie des familles, compte tenu de sa taille et de son aménagement, ne peut pas être considérée comme propice aux activités des enfants (Le Méner et al., 2012). Or, c'est à travers le jeu que l'enfant développe ses compétences sociales, cognitives et physiques (Davies, 1999). Pour les enfants d'âge scolaire, le jeu représente un moyen naturel d'expression de soi. A travers le jeu, les enfants peuvent se libérer de leurs peurs et angoisses, ainsi que de donner du sens aux difficultés éprouvées et avoir le sentiment de contrôle sur leur environnement (Axline, 1969 ; Hunter, 1993). Grâce au jeu l'enfant retrouve le sentiment de normalité malgré des conditions étranges et menaçantes. Le jeu permet d'exprimer des émotions, de tester des idées et de maîtriser les tâches, ainsi que d'apprendre de nouvelles stratégies de faire face au problème (Hunter, 1993). Zaouche-Gaudron (2017) ajoute que les activités d'apprentissage à l'intérieur de la maison, liées aux ressources économiques de la famille, sont sources de stimulations essentielles pour le développement harmonieux de l'enfant.

Mais la situation de sans logement affecte systématiquement non seulement les besoins physiques, sociaux et individuels des enfants mais également ceux de leurs parents. Le manque de contrôle sur le cours de la vie peut provoquer chez les parents la dépression et l'impuissance apprise (Boxill & Beaty, 1990). Selon Eddowes & Hranitz (1989), ne pas pouvoir satisfaire les besoins essentiels de la famille et le manque de sécurité peuvent conduire les parents jusqu'à la méfiance, l'apathie ou le désespoir. Or, comme cela a été présenté auparavant, la dépression maternelle augmente le risque de l'enfant de développer des troubles psychiques, des troubles du comportement, l'anxiété, les troubles d'attention, l'attachement insécuré et l'incompétence sociale (Dodge, 1990 ; Rutter, 1990).

Nous manquons d'études analysant l'impact de la situation de sans logement sur l'éducation familiale et les pratiques parentales qui, à leur tour, influencent le développement cognitif de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 1997, Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Duncan & Brooks-Gunn, 1997 ; Lautrey, 1980). Bergonnier-Dupuy (2005) souligne que les pratiques éducatives familiales s'avèrent inégalement représentées dans les différents milieux sociaux. *Outre l'absence des éléments matériels [...] et de possibilité d'accès aux ressources culturelles, il s'agit ici de s'interroger sur la façon dont le parent fait face aux nombreuses difficultés et s'en sort pour éduquer son enfant* (Bergonnier-Dupuy, 2013, p. 219). D'après Zaouche-Gaudron (2017), les parents en situation de stress permanent lié à la privation économique témoignent de moins de réactivité à l'égard de leurs enfants et adoptent des stratégies éducatives avec un contrôle fort. Il est intéressant de faire appel par exemple à l'échelle *Home Observation for Measurement of the Environment Inventory (HOME)*, proposée par Bradley et Caldwell (1984)

et qui permet d'évaluer l'environnement familial. Cette échelle comporte six sous-échelles (réactivité maternelle à l'enfant, restrictions et punitions, organisations et régularité de l'environnement, disponibilité des jouets, implication maternelle et variabilité des stimulations quotidiennes) permettant d'évaluer la quantité, la qualité et la variété des stimulations sociales, émotionnelles ou affectives offertes à l'intérieur de la famille et mis en lien le plus souvent avec le développement intellectuel de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 2013). Aucun des travaux dont nous avons pris connaissance, propose une analyse des variables de ce type au sein des familles vivant sans logement personnel.

2.2. Santé physique

Les différents travaux démontrent l'impact négatif de la situation de sans logement sur la santé physique de l'enfant. Les études démontrent que les enfants sans logement souffrent plus fréquemment que la population générale, et même que la population des enfants vivant en situation de pauvreté mais ayant leur propre logement, d'asthme, de problèmes dentaires, d'infections de l'oreille, de problèmes cutanés, de problèmes respiratoires, de migraines, de malnutrition ou de maladies infectieuses (Bartholomew, 1999 ; Davies, 1992 ; DiMarco, Ludington, & Menke, 2010 ; Efron et al., 1996 ; Grant, Bowen, McLean, Berman, Redlener, & Redlener, 2007 ; Halpenny et al., 2002 ; Moore et al., 2007 ; Nunez, 2000 ; Rafferty & Shinn, 1991 ; Wright, 1991).

Miller et Lin (1988) ont réalisé une étude auprès de 158 enfants sans logement âgés entre 1 mois et 17 ans et hébergés dans un centre d'accueil d'urgence. Les auteurs constatent que, même si l'état de santé de la majorité des enfants est décrit comme « bon » ou « excellent », la proportion dont l'état de santé est décrit comme « moyen » ou « mauvais » est quatre fois plus importante que dans la population générale (13% vs. 3,2%) et deux fois plus importante que dans la population des familles à faible revenu (13% vs. 6,5%). Une autre étude, menée par Wood, Valdez, Hayashi, & Shen (1990) auprès de 196 familles sans logements et 194 familles en situation de pauvreté mais ayant leur propre logement, démontre que les enfants des deux groupes obtiennent des scores comparables en ce qui concerne l'évaluation de l'état général de santé (excellent, bon, moyen et mauvais) et les symptômes observés (ex. : la toux, la fièvre, les vomissements, la diarrhée) durant le mois passé. En revanche, les résultats obtenus par les deux populations sont deux à cinq fois plus élevés que dans la population générale. Les enfants de ces deux groupes montrent également des problèmes d'obésité et un apport alimentaire faible. De plus, les enfants sans logement sont plus exposés au risque de faim que leurs pairs logés en situation de pauvreté (21% vs. 7%). Les résultats de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) confirment une prévalence de

l'insécurité alimentaire au niveau des familles sans logement en France. Selon cette étude, 86% des familles participant à l'étude sont concernées par l'insécurité alimentaire, dont 10% étant dans la situation la plus sévère. Un tiers des enfants est anémié et ¼ en surpoids.

Ces différents résultats peuvent s'expliquer par les conditions d'hébergement inadaptées à une vie familiale. A commencer par le manque d'une cuisine individuelle ou collective, ce qui peut rendre les familles dépendantes des repas à emporter (Davies, 1992 ; Hutchinson, 1999). Au-delà du coût de ces repas qui doit être assumé par les familles, il est largement reconnu que ce type de nourriture est très pauvre en apport nutritionnel nécessaire au bon développement de l'enfant.

De plus, les études confirment que les conditions de vie dans de nombreux centres d'hébergement ou les hôtels sont indécents, voir insalubres (Kozol, 1988). L'hébergement collectif représentent les conditions particulièrement favorables à la transmission des maladies infectieuses et transmissibles, telles que les infections des voies respiratoires, les maladies de peau ou les diarrhées (Rafferty & Shinn, 1991). Ces conditions incluent la proximité des lits, le partage des sanitaires, l'insalubrité, ainsi que des nuisances sonores et la lumière perturbant le sommeil (Gross & Rosenberg, 1987). Le manque de propreté et la présence des nuisibles en font également partie (Guyavarch et al., 2014). Par ailleurs, l'absence d'espace pour jouer peut, à long terme, contribuer à un dysfonctionnement de la motricité de l'enfant (Drennan & Stearn, 1986).

Une autre explication réside dans le manque ou l'accès limité aux services de soins et de prévention. Plusieurs études ont démontré que les enfants sans logement ont un accès moindre aux services de soins de qualité (Guyavarch et al., 2014) que leurs pairs de classe moyenne (Newacheck & Starfield, 1988).

2.3. Relations familiales

L'importance des relations parent-enfant et du rôle médiateur qu'elles jouent dans l'impact de la pauvreté et de l'instabilité résidentielle sont bien documentés dans la littérature (Anooshian, 2003 ; Bassuk & Gallagher, 1990 ; Dodge, Pettit, & Bates, 1994 ; Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002 ; Zaouche-Gaudron, 2005, 2017). Or, l'instabilité résidentielle peut avoir un impact négatif sur les relations au sein de la famille proche, mais également au sein de la famille éloignée (Graham-Bermann, Coupet, Egler, Mattis, & Banyard, 1996 ; Halpenny et al., 2001 ; Kirkman et al., 2010 ; Lindsey, 1998 ; Moore et al., 2007 ; Resolve Community Consulting, 2004), même si parfois ce sont justement les conflits familiaux qui provoquent la perte de stabilité résidentielle (Kirkman et al., 2010).

Les enfants peuvent se sentir en sécurité parce qu'ils font confiance et comptent sur leurs parents (Kirkman et al., 2009). Comme le souligne Luthar (1999), le bien-être de chaque enfant est intrinsèquement lié au fonctionnement de son ou ses parent/s, et quand les ressources socioéconomiques sont extrêmement limitées, faire face aux défis du quotidien peut avoir un impact important sur la santé mentale des parents. Le manque de sécurité, mais également la culpabilité de ne pas pouvoir offrir des conditions de vie adaptées à leurs enfants, conduit souvent les parents vers la frustration, l'apathie et la défiance (Eddowes & Hranitz, 1989 ; Halpenny et al., 2001 ; Kolar, 2004 ; Lindsey, 1998 ; Rafferty & Shinn, 1991 ; Victor, Jefferies & Barrett, 1990, après Barnes, 1999, p. 57 ; Vostanis, Grattan, Cumella, & Winchester, 1997 ; Walsh, 2003). Boxill & Beaty (1990) parlent même de *dénouer* avec le rôle parental (*unraveling of the parental role*).

Certaines études démontrent une extrême dépendance de l'enfant à sa mère ou, au contraire, l'assomption du rôle parental par l'enfant (Boxill & Beaty, 1990 ; Halpenny et al., 2002 ; Horn & Jordan, 2007 ; Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007 ; Zammit, 2008). Les études menées auprès de mères sans logement ont permis d'identifier les facteurs ayant un impact négatif sur la relation mère-enfant (Hausman & Hammen, 1993 ; Lindsey, 1998). Premièrement, les parents sont souvent obligés de veiller sur leurs enfants en permanence pour ne pas déranger les autres habitants du lieu d'hébergement ou ne pas entraver les règles de vie (Halpenny et al., 2002). Un autre facteur réside dans le caractère public que prend l'éducation de l'enfant dans un centre d'hébergement et l'interférence des autres personnes, hébergées ou professionnels, dans la relation entre l'enfant et ses parents (Boxill & Beaty, 1990 ; Lindsey, 1998). A cela s'ajoutent également le manque de routine imposée par la mobilité élevée et les conditions d'hébergement (Halpenny et al., 2001).

De plus, les familles peuvent être hébergées dans des endroits très reculés géographiquement de leur ancien lieu de vie, ainsi que de celui où vit leur famille éloignée. Les règles dans des lieux d'hébergement, interdisant systématiquement la possibilité de recevoir des visites, rendent impossible le maintien des liens familiaux (Halpenny et al., 2002). Or, un environnement familial et des relations avec les membres de la famille éloignée sont indispensables pour le développement et le fonctionnement harmonieux de l'enfant (Barnes, 1999). La famille éloignée assure aux enfants la possibilité d'interagir avec leurs pairs, ainsi que le sentiment d'appartenance (Halpenny et al., 2002).

Mais le fait de se retrouver sans logement peut également avoir un impact positif sur les relations parents-enfants. Plusieurs études rapportent que les relations familiales peuvent devenir plus proches et plus fortes durant la situation de sans logement (Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2010 ; Kozol, 1988 ; Lindsey, 1998 ; Moore et al., 2007). Cela peut s'expliquer

par deux raisons. La première concerne la quantité du temps passé ensemble, le fait que la famille partage la même pièce et fait la quasi-totalité des activités ensemble. La deuxième raison est liée au sentiment d'affronter ensemble des adversités (Lindsey, 1998). De plus, selon plusieurs auteurs (Berck, 1992 ; Hunter, 1993 ; Schibuk, 1989), les relations fortes et chaleureuses avec la fratrie jouent un rôle extrêmement important dans la vie des enfants sans logement. Ces derniers, souvent privés des relations d'amitié, stables et durables, puisent une force et un soutien auprès de leur fratrie.

2.4. Scolarité

De nombreux auteurs ont souligné le rôle que l'école joue dans la vie des enfants. Comme l'écrit Gilligan (1998), l'école est indiscutablement une source de stabilité pour les enfants, une base à partir de laquelle l'enfant explore, de manière saine, soi-même et son environnement. Ce rôle d'assurer un environnement stable et un soutien émotionnel est d'autant plus important que la situation de sans logement représente une source de chaos, d'instabilité et d'insécurité dans la vie des enfants hébergés à l'hôtel (Heusel, 1990 ; McChesney, 1993 ; Power, Whitty & Youdell, 1999 ; Rescorla et al., 1991 ; Rafferty, 1995 ; Whitman, Accardo, Boyert & Kendagor, 1990). Malheureusement, souvent au lieu d'assurer ce rôle, l'école représente un problème supplémentaire dans la vie des familles sans logement (Rafferty & Shinn, 1991).

Le Défenseur des droits (2016, p. 69), dans son récent rapport consacré au droit à l'éducation des enfants, en parle en ces termes : *Pour instaurer une véritable égalité des chances, l'École devrait théoriquement différencier, adapter l'action éducative selon les élèves puisqu'ils connaissent, à l'extérieur de l'école, des situations très inégales, parce que les enfants ne se transforment pas en élèves uniformes à l'entrée des établissements. Or [...] les situations de vulnérabilité dans lesquelles se trouvent certains enfants, de manière passagère ou au contraire continue, se traduisent directement dans les parcours scolaires. Ils sont bien davantage exposés aux risques de ruptures, au point que leurs parcours confinent trop souvent au destin scolaire.*

La situation de sans logement restreint de manière considérable l'accès et la pleine participation de l'enfant au système scolaire (Noble-Carr, 2006). Le principal obstacle est représenté par la mobilité élevée des familles sans logement et une scolarité perturbée qu'elle peut provoquer (Bahro, 1996, après Noble-Carr, 2006 ; Edwards, 2004 ; Efron et al., 1996 ; Horn & Jordan, 2007 ; Keogh et al., 2006 ; Rubin et al., 1996). Certains auteurs soumettent mêmes l'hypothèse que les conséquences négatives pour l'éducation de l'enfant ne sont pas tant liées à la situation de sans logement en tant que telle, mais plutôt à la mobilité élevée des

familles et le manque de stabilité qui y est lié (Ziesemer et al., 1994). Les études menées auprès de familles qui déménagent fréquemment démontrent que les enfants, comparés à leurs pairs qui n'ont jamais changé de lieu d'habitation, ont un risque plus élevé d'apparition de troubles du comportement et des difficultés à l'école (Simpson & Fowler, 1994). De plus, les familles dont l'hébergement est pris en charge par les services d'Etat, sont souvent orientées vers les différentes solutions d'hébergement sans que les besoins des enfants en matière d'éducation ou l'impact d'un environnement inconnu sur leur éducation soient réellement pris en compte (Guyavarch et al., 2014 ; Rafferty & Shinn, 1991).

La scolarisation des enfants vivant sans leur propre logement se caractérisent par un taux d'absentéisme élevé ou des périodes de déscolarisation, ainsi que le nombre de changements d'école très élevé (Efron et al., 1996 ; Kirkman et al., 2010 ; Walsh, 2003 ; Timberlake, 1994 ; Zima, Wells, & Freeman, 1994). Rafferty (1998) souligne que l'enfant se retrouve dans une situation d'extrême vulnérabilité quand ni la maison ni l'école ne représentent plus pour lui un point de repère. D'après National Coalition for the Homeless (1987), la présence à l'école des enfants sans logement varie entre 15% et 57% du temps. L'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) démontre qu'au moment de la rencontre avec les familles, 10% des enfants entre 6 et 12 ans n'étaient pas scolarisés. Cette proportion augmente jusqu'à 13% pour les enfants hébergés à l'hôtel. Les auteurs de cette étude proposent une explication de ce taux élevé à travers quatre variables interdépendantes qui sont les suivantes : des déménagements trop fréquents qui compliquent les démarches d'inscription dans un établissement scolaire, des difficultés linguistiques et la non connaissance des démarches d'inscription ; des difficultés d'inscription liées à l'absence de domiciliation et le refus de certaines communes d'accueillir les enfants (Guyavarch et al., 2014).

En effet, afin d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école, une domiciliation administrative dans la même commune que l'école choisie est nécessaire. Cette condition pose au moins deux difficultés pour les familles sans logement. La première consiste à trouver un service disposé à établir une domiciliation administrative. Même si la domiciliation administrative est un droit dont l'accès est garanti par l'article L. 464-1 à l'article L. 249-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), de nombreuses études récentes tirent la sonnette d'alarme quant à l'effectivité de ce droit. C'est le cas notamment de l'enquête de la Fédération Nationale des Associations de Réinsertion Sociale Île-de-France (Vandermeersch & Ouanezar, 2015) qui pointe la saturation du dispositif et de grandes difficultés pour les personnes à se faire domicilier, notamment les personnes hébergées par le 115. La deuxième, au vu des difficultés administratives à surpasser, réside dans le fait que le lieu de domiciliation

des personnes sans logements, familles y compris, est souvent un lieu imposé par les circonstances et non pas un lieu choisi par la famille. En conséquence, le lieu de domiciliation administrative est systématiquement différent de la commune où la famille est hébergée et où l'enfant devrait être inscrit à l'école.

Cette scolarisation perturbée affecte évidemment les résultats scolaires des enfants. De nombreuses études signalent un niveau plus faible d'alphabétisation et de calcul chez les enfants sans logement, ainsi qu'un risque plus élevé de redoublement que chez leurs pairs vivant dans un logement (Bassuk & Rosenberg, 1988 ; Cutuli, Desjardins, Herbers, Long, Heistad, Chan, Hinz, & Masten, 2013 ; Nunez, 2000 ; Rafferty, 1991 ; Rubin et al., 1996). Selon les résultats de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), plus de 16% des enfants âgés de 6 à 12 ans ayant participé à l'étude ont déjà redoublé. Cette proportion augmente jusqu'à plus de 25% chez les enfants de 8 ans et plus. Selon certains auteurs (Power et al., 1999), les difficultés éprouvées par les enfants sans logement sont liées principalement au fait que le système scolaire est basé sur le strict respect des règles et des routines. Or, les enfants sans logement doivent affronter dans leur vie de nombreuses ruptures. De plus, la présence irrégulière à l'école, une des conséquences de l'instabilité résidentielle, met en péril la continuité de la scolarité des enfants. Cet état est encore aggravé par les changements fréquents de lieu de scolarisation (Power et al., 1999). Les enfants doivent s'adapter à chaque fois à un nouvel environnement et un nouveau programme scolaire. D'après Walsh (2003), la période d'adaptation de l'enfant dans une nouvelle école dure entre 4 et 6 mois.

Un autre facteur pouvant impacter l'éducation des enfants consiste dans les difficultés financières et des conditions d'hébergements des familles sans logement. Les difficultés financières de la famille ne permettent pas aux enfants de participer aux activités extrascolaires ou les excursions proposées par l'école, parfois même d'acheter un repas (Strategic Partners, 1997 ; Halpenny et al., 2002 ; Power et al., 1995). En ce qui concerne les conditions d'hébergement, il est bien connu que la nature et le degré des difficultés vécues par les enfants pour réaliser leur travail scolaire dépendent fortement du type d'hébergement temporaire dont bénéficie la famille (Clark, 1992 ; Power et al., 1995). Power et al. (1995) ont démontré que l'hébergement dans les hôtels de type bed & breakfast affecte de manière très importante la performance des enfants. Ce résultat s'explique notamment par le manque d'espace et de commodités, la durée de sommeil insuffisante, l'état de fatigue à l'école et les difficultés de réaliser les devoirs. Rappelons que 50% des enfants habitant à l'hôtel sont privés de bureau ou de table pour faire leurs devoirs (Guyavarch et al., 2014). Selon Goux et Maurin (2003), ces conditions de vie augmentent le risque de redoublement.

Une autre difficulté concerne l'accessibilité des transports en communs (Foscarinis & McCarthy, 2000 ; National Coalition for the Homeless, 1987 ; Rafferty, 1991). L'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) souligne que l'école est bien souvent éloignée du lieu d'hébergement. Deux enfants sur dix scolarisés le sont en dehors de leur commune de résidence. De nombreux parents font le choix de maintenir le lieu de scolarisation de l'enfant en attendant de retrouver un endroit stable pour vivre (Guyavarch et al., 2014 ; Moore et al., 2007). Mais ce choix entraîne pour les enfants des trajets prolongés et un temps de sommeil réduit. Les résultats de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) démontrent que les enfants scolarisés en dehors de leur commune d'habitation se lèvent avant 6 heures en semaine et mettent plus d'une demi-heure pour aller en classe.

Comme dans le cas de beaucoup de familles en situation de pauvreté, les parents se retrouvent en difficulté pour apporter leur aide à l'enfant dans la réalisation du travail scolaire et à orienter leurs enfants dans les arcanes du système éducatif (Dollé, 2008 ; Marpsat, 2008 ; Zaouche-Gaudron, 2005). Ils peuvent limiter les ambitions qu'ils estiment atteignables par leurs enfants (Dollé, 2008). Malheureusement le comportement des enseignants ne permet pas de corriger cet effet pervers (Duru-Bellat, 2002). Les enseignants peuvent véhiculer des stéréotypes et des clichés portant sur les enfants sans logement, ce qui provoque une exclusion encore plus forte de ces derniers (Rafferty & Shinn, 1991).

En plus des difficultés liées à la situation de l'instabilité résidentielle et à la pauvreté, les familles migrantes, nombreuses dans la population des familles sans logement, doivent affronter des obstacles particuliers liés au parcours migratoire et au statut de la famille dans le pays d'accueil. Un d'entre eux, et comme le souligne le Défenseur des droits (2016), concerne l'inscription scolaire des enfants allophones et des délais d'affectation. Rappelons que, dès leur arrivée sur le territoire français, les élèves allophones doivent se soumettre à une évaluation de niveau permettant de les orienter vers une classe correspondant à leurs besoins, qu'il s'agisse d'une classe ordinaire ou d'une classe relevant d'un dispositif spécifique (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – UPE2A). D'après la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH, 2014), ces dispositifs existent en nombre insuffisant pour répondre à la demande, ce qui entraîne des délais d'affectation très importants (Défenseur des droits, 2016). A titre d'exemple, à la fin de l'année scolaire 2014-2015, près de 1 800 jeunes étaient en attente d'une scolarisation et d'une prise en charge dans un dispositif propre et environ 60% attendaient leur affectation depuis plus de 6 mois (DEPP, 2015). Daviet (2005) rappelle que dans le cas des familles migrantes, notamment des familles demandeuses d'asile, l'intégration des enfants dans le pays d'accueil passe avant tout par l'école. *Autant qu'il est difficile pour les adultes de s'inscrire dans le tissu social [...] les*

enfants en revanche sont scolarisés. Il se retrouvent ainsi très rapidement dans le bain de la société d'accueil, peut-être même dans son espace le plus initiateur à une culture commune : l'école (Daviet, 2005, p. 73).

Les différents éléments exposés confirment que l'école est en incapacité d'apporter même un répit de courte durée aux élèves sans logement (Stronge, 1992 ; Vostanis & Cumella, 1999). Nous retrouvons cette préoccupation également dans un des derniers rapports du Défenseur des droits, intitulé *Droits fondamentaux à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun* (Défenseur des droits, 2016, p. 7) : [...] nous a d'abord frappé le constat que l'accès à l'école aujourd'hui en France n'est pas un droit effectif pour de nombreux enfants, ceux qui sont plus vulnérables que les autres. Pour ces enfants le droit essentiel d'espérer une place dans la société conforme à ses aspirations, et de se dégager des déterminismes en tout genre, n'est pas respecté. Il ne faut pas oublier que, dans la situation des enfants sans logement, l'éducation représente également, à long terme, un des mécanismes qui peut contribuer à enrayer le cycle de la pauvreté (Keogh et al., 2006 ; Power et al., 1999). Compte tenu des changements fréquents d'école, conjugués aux conditions de vie des familles sans logement, les enfants peuvent représenter des besoins éducatifs spécifiques, nécessitant la mise en place des programmes éducatifs qui leur sont dédiés (Horowitz, Springer, & Kose, 1988 ; Zima, Bussing, Forness, & Benjamin, 1997). Or, à notre connaissance, aucun programme ou action de ce type n'existe à ce jour en France.

2.5. Participation sociale

Le maintien des relations proches avec les pairs, ainsi que la possibilité de lier et maintenir des amitiés stables apparaît particulièrement difficile pour les enfants vivant sans leur propre logement (Horn & Jordan, 2007 ; Moore et al., 2007). A titre d'exemple, près de 90% des enfants hébergés à l'hôtel ayant participé à l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) déclarent n'avoir reçu aucune visite de camarades extérieurs à l'hôtel dans les 12 derniers mois et seulement 23% reçoivent des copains (y compris habitant à l'hôtel) dans leur chambre. Cette situation est due, d'une part, aux règles de vie dans les lieux d'hébergement interdisant de recevoir des visites (Halpenny et al., 2002), mais également à la mobilité élevée des familles. Selon les résultats de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), les enfants ayant déménagé au cours de l'année écoulée reçoivent significativement moins de visites de copains dans leur chambre (30% environ pour près de 50% parmi les enfants qui n'ont pas déménagé au cours de l'année écoulée) et seulement la moitié d'entre eux déclarent avoir des copains dans l'hôtel où ils vivent (contre 80% chez les enfants n'ayant pas déménagé au cours de l'année).

Or, les relations avec les enfants de même âge, ainsi que la capacité d'établir des liens de confiance et d'amitié est primordiale pour le développement harmonieux de l'enfant d'âge scolaire (Davies, 1999 ; DeForge et al., 2001). D'après Hamburg (1994), un des principaux défis du processus de *grandir* consiste à trouver, d'une part, une place dans un groupe de référence qui assure le sentiment d'appartenance, et d'autre part, de développer des liens stables et durables avec des personnes en dehors de la famille, notamment avec des pairs. Avoir des relations avec ses pairs, basées sur le soutien, l'empathie et le non-jugement, facilite l'adaptation de l'enfant aux conditions de vie défavorables (Bassuk & Gallagher, 1990 ; Graham-Bermann & Cutler, 1994 ; Hunter, 1993) et peut jouer le rôle de contrecarrer le sentiment d'isolement et du rejet (Hunter, 1993).

C'est également à travers les relations avec les pairs et le soutien parental que l'enfant développe le concept de soi (Angrilli & Helfat, 1981 ; Sarnoff, 1980, Heusel, 1995). Les enfants sans logement, comme tous les enfants considérés comme impopulaires par leurs pairs, peuvent développer une image négative de soi (Le Francois, 1987, après Heusel, 1995). De nombreuses études soulignent l'effet que l'apparence vestimentaire, les habits neufs et les chaussures de marques, la possibilité d'inviter des amis à la maison, celle de fêter son anniversaire etc., ont sur la construction sociale de l'identité de pauvre (Marpsat, 2008). D'après Tower (1992), la situation de sans logement évoque chez l'enfant un sentiment de honte et est associée à de divers problèmes de la perception de soi-même. Les enfants peuvent être victimes du rejet ou de l'ostracisme de la part de leurs pairs, se voient attribuer des étiquettes et des stéréotypes, ressentent de la honte et tendent à cacher leur situation résidentielle. Cela conduit systématiquement l'isolement social et le rejet de l'enfant (Anooshian, 2003). De nombreuses recherches démontrent que le rejet social et la victimisation sont des facteurs de risque majeurs des problèmes ultérieurs chez l'enfant (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998 ; Coie & Cillessen, 1993).

La mobilité élevée des familles sans logement a également un impact important sur le sentiment d'appartenance des enfants et la possibilité de participer à la vie de la cité et de la société (Kirkman et al., 2009 ; McCollum, 1990 ; Puskar, 1989). La réadaptation nécessite du temps, dont souvent ne disposent pas les enfants qui déménagent fréquemment. La mobilité élevée peut provoquer une situation critique représentant une source importante de stress, de l'anxiété et de tristesse (McCollum, 1990 ; Puskar, 1989). Selon les résultats de l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014), les enfants qui ont déménagé au cours de l'année écoulée, ont une connaissance moindre des commodités et des services présents dans le quartier où la famille est hébergée et fréquentent moins souvent des copains n'habitant pas dans le même hôtel. Le faible investissement du quartier peut également être lié au fait que les enfants

considèrent leur environnement proche comme insécure ou étranger (Guyavarch et al., 2014 ; Kirkman et al., 2010) ou à la durée des trajets quotidiens pour se rendre à l'école et qui limite le temps disponible des enfants (Guyavarch et al., 2014). La participation aux activités extrascolaires ou le fait de faire partie d'un club sont d'excellents moyens pour faciliter l'intégration dans le quartier. Comme le souligne Marpsat (2008, p. 101), la possibilité de participer aux activités parascolaires et de partir en vacances *renvoient non seulement au fait de ne pas pouvoir être comme les autres (la pauvreté comme stigmata), mais aussi au fait de ne pas pouvoir bénéficier des apports cognitifs ou de socialisation de ces activités*. Malheureusement, les moyens financiers insuffisants, ainsi que l'hébergement de courte durée privent les enfants de ce type d'activités (Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007).

Les études étrangères confirment que les familles sans logement, à cause de leurs déménagements fréquents, peuvent perdre le soutien et le statut social existants dans des systèmes institutionnels, tels que l'éducation ou la santé (Hausman & Hammen, 1993 ; Milburn & d'Ercole, 1991). Le fait d'héberger les familles dans les quartiers où elles n'ont aucune attache ni connaissance des services de proximité, peut engendrer ce que Gill (1992) appelle *psychological homelessness*, caractérisée par un sentiment d'isolement et un manque d'attachement à la communauté. Le manque de ressources financières, ainsi que l'accès limité aux transports en commun rendent souvent impossible le maintien du lien avec les amis et les environnements familiaux connus d'avant la situation de sans logement (Moore et al., 2007). La situation de sans logement conduit à une désintégration des liens sociaux et du réseau social, ainsi qu'au sentiment d'isolement et la méfiance (Goodman et al., 1991 ; voir également Castel, 1994). Et quand les parents n'ont plus d'attaches, les enfants n'en ont plus non plus (Anooshian, 2003).

Chapitre 3.

Stress et coping – cadre théorique

Durant les cinq dernières décennies, le concept du stress a bénéficié d'une popularité croissante dans les disciplines des sciences humaines ou de santé (Krohne, 2001). La notion de stress est polysémique. Elle renvoie à la fois aux contraintes vis à vis des événements et aux pressions exercées sur une personne (Guillet & Hermand, 2006).

1. Définitions et modèles théoriques du stress et du coping

Dans ce sous-chapitre nous présentons, premièrement, les principales approches du stress et du coping ; ensuite, nous mettons en exergue les différentes sources de stress et les outils permettant d'évaluer le stress perçu ; et enfin, nous analysons les différents types de stratégies de coping et leur efficacité.

1.1. Approche physiologique du stress et Syndrome Général d'Adaptation

Tenter d'expliquer expérimentalement les relations entre émotions et corps, tel fut l'objectif des physiologistes du début du XXème siècle (Quintard, 2001). Selon Plancherel (2001), le concept du stress trouve ses origines chez Cannon (1927) qui, à cette époque, émet l'hypothèse qu'une menace a pour résultat une réaction de fuite ou de combat, et que cette réaction est une réaction au stress, qu'il soit physique ou social. Cet ensemble de manifestations, appelé par Cannon *syndrome d'urgence*, est directement en rapport avec un renforcement des défenses de l'organisme pour établir l'homéostasie (Quintard, 2001).

Mais c'est Selye qui est considéré comme le fondateur de la théorie de stress grâce à son concept physiologique du *syndrome général d'adaptation* (SGA). Le SGA est la réponse de l'organisme à toute agression subie (Selye, 1936) et il se déroule en trois temps : la survenue d'une agression provoque dans l'organisme une réaction d'alarme (phase préparatoire de l'organisme à la riposte) qui tend à augmenter le degré de résistance de l'organisme. Si cette phase de résistance se prolonge trop longtemps (persistance de l'agression ou succession d'agressions), l'organisme s'affaiblit et entre en phase d'épuisement.

En poursuivant ses recherches, plusieurs années plus tard Selye propose la définition suivante du stress : *Réponse non spécifique du corps à une demande* (Selye, 1956, après Plancherel, 2001, p. 12). Pour Selye, le stress désignerait donc l'état réactionnel d'un organisme soumis à l'action d'un excitant quelconque qu'il nomme le *stresseur* et dont il distingue deux types : l'*eustress* et le *distress*, selon l'effet souhaitable ou non qu'induit l'événement. Dans cette perspective, le stress ne peut être évité et, qui plus est, il apparaît comme indispensable à la vie (Quintard, 2001).

Dans l'approche physiologique, le coping, en référence au modèle animal, est appréhendé comme *une réponse comportementale acquise face à une menace vitale* (Paulhan, 1992, p. 546). Le critère essentiel du coping réussi chez l'animal est donc la survie.

Selon Quintard (2001), l'approche physiologique représente un intérêt fondamental car ses travaux ont été les premiers à démontrer qu'une émotion n'est pas un phénomène lié à la seule sphère psychologique, mais qu'elle a des répercussions sur le corps et qu'elle induit des modifications organiques. Cependant, ce modèle biologique linéaire ne peut, à lui seul, rendre compte de la complexité des mécanismes à l'œuvre lorsqu'un sujet est confronté à une situation aversive.

1.2. Approche psychodynamique

Différents auteurs proposent des théories interactives, qui prennent en compte la relation dynamique de l'individu avec son environnement (Plancherel, 2001). En référence au modèle de la psychologie du Moi et de la théorie des mécanismes de défense développée par Freud dans les années 1930 (Dumont, 2001), le coping est défini comme *un ensemble d'opérations cognitives inconscientes dont la finalité est de diminuer ou supprimer tout ce qui peut susciter le développement de l'angoisse* (Paulhan, 1992, p. 546). Ici, le critère principal du coping réussi réside dans la qualité du processus et dans la qualité du devenir psychologique (Paulhan, 1992).

Une autre conception de coping, rattachée à cette approche, est celle du coping comme un trait de personnalité. Selon cette approche, certaines caractéristiques stables de personnalité prédisposent l'individu à faire face à la situation stressante d'une certaine manière (Paulhan, 1992).

L'approche psychodynamique met l'accent sur un aspect important du stress et du coping, qui est la réduction des tensions et des conflits internes par la régulation des émotions. Mais elle reste incomplète. Les principales critiques portées à cette approche concernent l'appréhension du stress plus comme une structure ou un trait de personnalité qu'un processus

(Plancherel, 2001). De plus, selon certains auteurs (Dumont, 2001 ; Paulhan, 1992), le modèle psychodynamique explique davantage la réduction des tensions que la résolution d'un problème créé par l'événement stressant.

1.3. Théorie transactionnelle du stress et du coping

Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) du stress est un modèle complet qui considère l'aspect multidimensionnel de l'adaptation. En conséquence, les caractéristiques de la personne et de l'environnement sont prises en considération. Une des forces de ce modèle est le fait qu'il considère l'adaptation à une situation stressante comme un processus dynamique, continu dans le temps (Dumont, 2001). Par ailleurs, c'est justement le modèle proposé par Lazarus et Folkman (1984) qui constitue le cadre théorique de notre recherche.

1.3.1. Stress

Selon cette théorie, le stress ne résiderait ni dans l'individu ni dans l'environnement mais résulte plutôt de la *transaction entre un individu et une situation dans laquelle celle-ci est évaluée comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être* (Lazarus & Folkman, 1984, p. 19, après Bruchon-Schweitzer, 2001). Le stress est donc induit par une évaluation subjective de l'individu quand celui-ci évalue négativement ses ressources. Une situation ne constitue pas une menace pour celui ou celle qui pense qu'il peut facilement composer avec cette situation (Seiffge-Krenke, 1995). Ainsi, le stress est perçu, selon ce modèle, comme un processus où le sujet et l'environnement sont en constante interaction, dans une relation dynamique. De plus, cette relation est bidirectionnelle, chacun pouvant influencer l'autre (Graziani & Swendsen, 2004).

Les événements environnementaux entraînant le processus d'ajustement sont appelés stresseurs ou agents de stress (nommés facteurs de stress dans notre étude) (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1990).

1.3.2. Evaluation cognitive

L'élément central dans cette approche est donc l'évaluation que le sujet fait de la situation et de ses ressources. L'évaluation est un processus cognitif continu par lequel le sujet évalue la situation stressante (évaluation primaire) et ses ressources pour y faire face (évaluation secondaire) (Bruchon-Schweitzer, 2001).

Evaluation primaire

L'évaluation primaire implique la perception personnelle de la nature et du sens de la situation rencontrée. Ce processus d'évaluation donne lieu à trois cas de figures (Folkman & Lazarus, 1980 ; Folkman & Lazarus, 1985) :

- a) la relation à l'environnement est jugée *sans importance*, dans ce cas rien d'autres n'est à considérer et l'individu n'y prêtera pas d'attention ;
- b) la relation est jugée *bénigne-positif*e – elle permet de préserver ou d'améliorer son bien-être ; les émotions ressentis dans ce cas-là sont positives, comme la joie, le bonheur, la gaieté ;
- c) la relation est évaluée comme *stressante* et elle peut l'être de trois manières différentes : le *préjudice-perte* (*harm-loss*), la *menace* (*threatening*) et le *défi* (*challenging*) ; les émotions ressentis sont différentes : tristesse, honte, colère (dans le cas où il s'agit du préjudice-perte), anxiété et peur (dans le cas d'une menace), excitation, fierté et joie (dans le cas du défi).

Si la situation est perçue comme étant positive, neutre ou sans importance, l'évaluation s'arrête alors. Par contre, si la situation est perçue comme stressante par l'individu, cela signifie qu'elle excède les ressources internes de celui-ci et met en danger son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984).

Evaluation secondaire

La seconde évaluation cognitive, dite *évaluation secondaire*, répond à la question des ressources dont dispose la personne pour faire face aux exigences de la situation et quelle sera l'efficacité de ses tentatives. De nombreuses options peuvent être ainsi envisagées, comparées et sélectionnées (Bruchon-Schweitzer, 2001). Comme le suggère Bruchon-Schweitzer (2001), en principe, le sujet pensant disposer de ressources suffisantes pour contrôler la situation utilisera des stratégies visant à affronter celle-ci. En revanche, le sujet croyant ne pas pouvoir la maîtriser tentera de se modifier lui-même pour mieux la supporter.

Ces deux évaluations sont des processus parallèles et simultanés. Elles permettent à l'individu de déterminer si la transaction individu-environnement est considérée comme significative pour le bien-être, et auquel cas, s'il s'agit d'une relation menaçante ou stimulante (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986 ; Lazarus, 1990). L'importance du processus d'évaluation cognitive consiste dans le fait qu'un événement sera évalué comme stressant non pas en fonction de la situation elle-même mais plutôt en fonction de la manière dont l'individu l'évalue subjectivement (Dyal & Dyal, 1981).

Selon Lazarus et Folkman (1984), le processus d'évaluation est influencé par les caractéristiques personnelles de l'individu et les variables environnementales. Parmi les caractéristiques personnelles figurent, d'une part, les valeurs et les engagements de l'individu (*commitments*), et, d'autre part, les croyances (*beliefs*). Les valeurs et les engagements expriment ce qui est important pour la personne et ce qui a du sens pour elle. Les croyances déterminent la réalité des événements et la manière dont ils se présentent dans l'environnement. Quant aux variables environnementales, elles influencent l'évaluation du potentiel stressant de la situation, ainsi que l'évaluation des options de coping. Ces variables contextuelles concernent, d'une part, les caractéristiques de la situation (nature du danger, son imminence, sa durée), et, d'autre part, les ressources sociales ou réseau d'aide existants (Pulhan, 1992).

1.3.3. *Coping*

Mais l'individu ne subit pas passivement les événements stressants ; il essaye d'y *faire face* (*to cope*) (Bruchon-Schweitzer, 2001). Lazarus et Folkman définissent *le coping* comme *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu* (Lazarus & Folkman, 1984, après Paulhan, 1992, p. 545). Dans l'approche transactionnelle, le coping est appréhendé comme un processus constamment changeant et spécifique et non pas comme une caractéristique générale et stable (Bruchon & Schweitzer, 2001).

Selon l'approche transactionnelle, le coping a deux fonctions majeures. La première de ces fonctions, vise à contrôler ou à modifier la source de stress et à remédier à une situation menaçante ou nuisible par des efforts de résolution et de reconceptualisation, tandis que la deuxième cherche à ventiler, à gérer ou à pallier une situation par une réponse émotionnelle adaptative ou non adaptative (Dumont, 2001). Les efforts de coping relatifs à ces deux fonctions sont regroupés sous les termes respectifs de *coping centré sur le problème* (*problem-focus coping*) et le *coping centré sur l'émotion* (*emotion-focused problem*) (Lazarus et Folkman, 1984).

Le terme de *coping*, d'abord traduit par *stratégies d'ajustement* ou *stratégies de faire face* (Dantchev, 1989 ; Dantzer, 1989), est admis dans le vocabulaire français depuis 1999. Ce concept, proposé par Lazarus en 1966, est très connu et largement étudié dans les pays anglo-saxons depuis les années 1975. En France, ce n'est que depuis les années 1990 que les chercheurs s'en saisissent (Bruchon-Schweitzer, 2001).

2. Sources potentielles de stress

Les sources de stress sont généralement classées en quatre catégories (Martin, 1989 ; Quintard, 2001) : les événements existentiels, les tracas du quotidien, les tensions chroniques liés au rôle social et les stressseurs environnementaux spécifiques.

2.1. Événements existentiels

Pour étudier l'effet du stress sur la santé, les chercheurs se sont intéressés d'abord aux *événements existentiels*, appelés également les *stressseurs majeurs* (Plancherel, 2001). Les *événements existentiels* peuvent être définis comme des événements critiques survenant au cours de la vie et pouvant augmenter le stress (Lazarus & Folkman, 1984). Ces changements, exigeant une adaptation de la part de l'individu, peuvent être uniques ou multiples, ce qui n'implique pas du tout qu'ils soient perçus comme étant moins stressants (Seiffge-Krenke, 1992).

Certaines recherches démontrent l'effet des événements existentiels sur la santé, mais cet effet, selon Plancherel (2001), est relativement modeste, aussi bien chez les adultes que chez les enfants et adolescents (Cohen & Edwards, 1989 ; Johnson, 1986 ; Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont, & Halfon, 1997 ; Plancherel, Nunez, Bolognini, Leidi, & Bettschart, 1992).

2.2. Tracas quotidiens

Les *tracas quotidiens* ou les *stressseurs mineurs de la vie quotidienne* peuvent se définir comme *toutes ces petits irritants, frustrations et appels de détresse qui traduisent chaque jour des transactions incessantes avec l'environnement* (Kanner, Coyne, Shaefer, & Lazarus, 1981, après Quintard, 2001, p. 54). Huit catégories de problèmes quotidiens ont été recensés par Kanner et ses collègues (1981) : soucis ménagers (préparation des repas, courses, ménage), tracas de santé (maladies bénignes, consultations médicales, respect des prescriptions), problèmes temporels (horaires chargés, manque de temps), problèmes personnels (solitude, peur de la confrontation), problèmes environnementaux (bruit, insécurité), problèmes financiers (dettes, emprunts), problèmes professionnels (insatisfaction au travail, conflits avec les collègues) et soucis de sécurité à long terme (sécurité de l'emploi, placements boursiers).

Certains chercheurs soutiennent que l'impact de l'accumulation des tracas quotidiens serait un meilleur prédicteur du bien-être psychologique et physique que les événements de

vie majeurs (Kanner et al., 1981 ; Lazarus & Cohen, 1980), d'autant plus que leur évaluation prédictive pour la santé est confirmée aussi bien pour les adultes, les adolescents que pour les enfants (Kanner et al., 1981 ; Plancherel et al., 1997).

Comme le souligne Plancherel (2001), les deux types de stressseurs, les événements de vie majeurs et les tracas du quotidien, ne sont pas toujours faciles à distinguer et les instruments utilisés pour les mesurer contiennent parfois des items pouvant relever des deux catégories. De plus, la perception que le sujet a de l'événement est déterminante pour cette distinction.

En réalité, les événements de vie critiques sont plus rares que les tracas quotidiens et l'intensité de leur impact est susceptible d'évoluer dans le temps. Cependant, comme le souligne Bouteyre, (2010), il n'est pas rare qu'un événement de vie majeur débouche sur une série de tracas quotidiens pérennes.

2.3. Tensions liées au rôle social

Les tensions liées au rôle social constituent une autre source de stress. Ce concept dérive des théories psychosociales de Pearlin et Lieberman (1979). Les difficultés les plus importantes auxquelles les individus doivent faire face sont dues moins aux problèmes inhabituels qu'à des épreuves persistantes liées à des activités tout à fait courantes. Si cette perspective se rapproche de celle de Lazarus, elle a cependant l'originalité d'insister sur les tensions chroniques des stressseurs liés aux rôles sociaux que les gens adoptent ou qu'on leur confère (Quintard, 2001).

2.4. Événements stressants spécifiques

Quintard (2001) propose une quatrième source de stress potentielle, représentée par les événements stressants spécifiques. En travaillant sur des groupes de sujets exposés au même événement stressant spécifique, il est ainsi possible d'évaluer les diverses conséquences du stressseur sur l'état psycho-émotionnel et social actuels des sujets (anxiété, dépression, qualité de vie), ainsi que d'explorer le rôle prédictif de diverses variables antécédentes (socio biographiques, contextuelles, types ou traits de personnalité) sur leur ajustement différentiel.

Certains auteurs parlent également du *stress chronique* ou du *stress extrême*. Selon Kahana, Harel et Kahana (1988, après Baider, Kaufman, Ever-Hadani, & De-Nour, 1996, p. 1077), le stress extrême se caractérise par les cinq variables suivantes : la destruction de l'expérience de vie globale (*disruption of the total life-experience*), l'extrême hostilité du nouvel

environnement, des possibilités extrêmement réduites de supprimer ou agir sur les stressseurs, la fin inconnue de l'événement provoquant le stress, ainsi que le manque de sens et l'irrationalité de la douleur ou de la souffrance associées à l'expérience.

3. Stress perçu et son évaluation

Dans le processus du stress et du coping, tel que proposé par Lazarus et Folkman (1984), trois étapes cruciales sont distingués : l'identification des facteurs de stress (*stressseurs* ou *agents du stress*) potentiels, l'évaluation personnelle de la nature et du sens de la situation rencontrée (*évaluation primaire*), ainsi que des ressources potentielles disponibles pour y faire face (*évaluation secondaire*) et, enfin, le coping qui désigne *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu* (Lazarus & Folkman, 1984, cité après Paulhan, 1992, p. 545).

Dans le sous-chapitre précédant nous avons décrit les différentes sources de stress potentiels. A présent, nous allons présenter les principaux outils permettant d'évaluer la transaction entre personne et l'environnement et d'évaluer le stress perçu (Quintard, 2001). D'après Quintard (2001), il existe peu de mesures valides du stress perçu, à l'exception des deux outils suivants : *l'Echelle de Stress Perçu (Perceived Stress Scale – PSS)* de Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) et *l'Echelle d'Evaluation des Evénements de Vie (Appraisal of Life Events Scale – ALES)*, proposé par Ferguson, Matthews et Cox (1999). A cette sélection, nous pouvons ajouter la *Mesure du Stress Psychologique (MSP)*, élaborée par Lemyre et Tessier (1988) et *l'Echelle Toulousaine de Stress (ETS)*, proposé par l'équipe *Psychologie Sociale du Développement et de la santé* (Tap, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, & Sordes-Ader, 2001).

3.1. Echelle de Stress Perçu

L'Echelle de Stress Perçu (*Perceived Stress Scale, PSS*) permet d'évaluer *l'importance avec laquelle des situations de la vie sont généralement perçues comme menaçantes, c'est-à-dire comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles* (Quintard, 2001, p. 56). Cette échelle rentre dans le cadre de l'approche transactionnelle et mesure le stress de manière générale et non spécifique. Initialement construite en 14 items, l'analyse factorielle exploratoire effectuée sur cette échelle a conduit au développement d'une version en 10 items, après avoir retiré les items à faible saturation. Ainsi, la PSS 10, la version la plus récente, est considérée comme la meilleure version pour mesurer le stress perçu tant du point de vue de ses qualités

psychométriques que de son application (Bellinghausen, Collange, Botella, Emery, & Albert, 2009). Les items de cette échelle, n'étant pas très marqués culturellement, sont facilement compréhensibles, quels que soient le milieu et l'âge. Tout de même, Quintard (2001) précise qu'elle peut être utilisée avec les adolescents à partir de 14-15 ans. La PSS est d'une administration rapide et peut être appliquée dans des contextes divers. Pour chaque item, le sujet doit estimer sa fréquence d'apparition sur une période récente (au cours du dernier mois).

3.2. Echelle d'Évaluation des Événements de Vie

L'*Echelle d'Évaluation des Événements de Vie (Appraisal of Life Events Scale, ALES)*, créée par Ferguson et al. (1999), fait également partie du modèle transactionnel. Elle permet d'évaluer le sens donné aux événements (évaluation primaire) à partir d'une liste de 16 adjectifs sélectionnés en référence aux quatre formes d'évaluation primaire décrites par Folkman et Lazarus (1985) : perte (4 termes), menaces (6 termes), défi (4 termes) et bénéfice (2 termes) (Quintard, 2001).

3.3. Mesure du Stress Psychologique

La *Mesure du Stress Psychologique (MSP)*, proposé par Lemyre et Tessier (1988), estime l'état subjectif général actuel de l'individu *stressé (se décrire comme on est, en ce moment)*, indépendamment des types de sources de stress rencontrées. Cet outil consiste en un questionnaire de 49 items répartis en 3 types d'indicateurs : cognitivo- affectifs, somatiques et comportementaux (Lemyre, Tessier, & Fillion, 1990). D'après Ponnelle, Vaxevanogloi et Garcia (2012), cet outil dispose de bonnes qualités métriques, quelle que soit la version utilisée.

3.4. Echelle Toulousaine de Stress

L'*Echelle Toulousaine de Stress (ETS)* (Tap et al., 2002) mesure le stress perçus (sa nature et son intensité) par le sujet dans une situation fixée par l'expérimentateur ou laissée au choix du sujet. Cette échelle, élaborée par l'équipe *Psychologie sociale du développement et de la santé* de Toulouse, s'inspire de l'échelle québécoise *Mesure du Stress Psychologique* (Lemyre & Tessier, 1988), présentée juste auparavant. Cet outil comporte 30 items mettant l'accent sur les symptômes physiques et psychologiques du stress et sur la façon dont le sujet les éprouve. Il est construit autour de quatre dimensions théoriques : les *manifestations psychologiques* du stress (10 items) faisant références aux sentiments négatifs ressentis par une personne lorsqu'elle vit une situation stressante ; les *manifestations physiques* (10 items),

telles que la gorge serrée, le nœud à l'estomac etc., provoquées par la situation vécue comme stressante ; les *manifestations psycho-physiologiques* (5 items), telles qu'être tendu, fatigué, agité etc. ; et les *troubles de la temporalité* (5 item) se manifestant par le fait d'être pressé par le temps, inquiet de l'avenir etc. (Tap et al., 2002). D'après le rapport de Zaouche-Gaudron, Euillet et Pinel-Jacquemin (2007), cet outil peut être utilisé auprès de sujets âgés de 13 ans ou plus.

4. Stratégies de coping

Plusieurs concepts ont été proposés pour analyser le coping, tels que les *ressources de coping*, les *styles de coping* et les *efforts ou stratégies de coping*. D'après Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers et Roosa (1997, après Dumont, 2001, p. 59), les *ressources de coping* sont des caractéristiques individuelles relativement stables qui influencent la manière dont l'individu s'adapte dans les situations stressantes (tempérament facile, estime de soi, optimisme, contrôle interne ou externe, habilité de résolution de problèmes). Les *styles de coping* sont les préférences habituelles dans la manière d'aborder les problèmes face à un éventail de stressseurs. Les *efforts ou stratégies de coping* représentent des stratégies comportementales et cognitives produites dans des situations stressantes spécifiques et pouvant changer selon la nature des pressions exercées sur l'organisme.

Etant donné que les stratégies de coping observées sont multiples (Parker & Endler, 1992), il est nécessaire de les catégoriser (De Ridder, 1997 ; Schwarzer & Schwarzer, 1996). Il existe plusieurs typologies, proposant différents niveaux d'abstraction de coping (Schwarzer & Schwarzer, 1996) et différents critères pour classifier les stratégies de coping observées.

La majorité des typologies proposées fait référence à la distinction faite par Lazarus et Folkman (1984) qui, rappelons-le, définit deux types de coping, le *coping centré sur le problème* et le *coping centré sur l'émotion*, chacun regroupant différentes stratégies. Le *coping centré sur le problème* comprend les stratégies suivantes : *la résolution du problème, dont la recherche d'information* (« j'ai établi un plan d'action et j'y me suis tenu ») ; *l'esprit combatif ou l'acceptation de la confrontation* (« j'ai tenu bon et lutté pour y arriver ») ; *la prise de distance ou la minimisation des menaces* (« j'ai fait comme si rien ne s'était passé ») ; ou encore *la réévaluation positive* (« je suis ressorti de cette expérience plus fort »). Les 4 stratégies restantes ont été identifiées comme étant des *stratégies centrées sur l'émotion* : *l'auto-accusation* (« j'ai compris que c'est moi qui ai créé le problème ») ; *la fuite-évitement* (« j'ai essayé de me sentir mieux en mangeant, buvant, fumant ou en prenant des médicaments ») ; *la recherche d'un soutien social* (« j'ai discuté avec quelqu'un pour me faire une idée plus

précise de la situation ») et *la maîtrise de soi* (« j'ai essayé de ne pas suivre ma première impulsion ») (Paulhan, 1992, p. 553).

La distinction entre le coping centré sur l'émotion et coping centré sur le problème a été largement reprise dans les différentes études consacrées au coping (Endler & Parker, 1990 ; Kohn, 1996), les deux types de coping étant souvent étudiés indépendamment l'un de l'autre et mis en opposition (Lazarus, 2001).

Mais d'autres typologies de coping existent. Par exemple Roth et Cohen (1986) présentent le coping de type *approche/évitement*. C'est également une dimension reprise par Spirito, Francis, Overholser, & Frank (1996) qui proposent de parler des stratégies *d'approche/positives* et des stratégies *d'évitement/négatives*. Les stratégies d'approche font référence à des efforts de coping orientés vers une confrontation au problème, tandis que les stratégies d'évitement ont pour l'objectif d'éviter cette confrontation (Holahan & Moos, 1994). Kohn (1996), quant à lui, parle plutôt du *coping actif* et du *coping passif* en faisant référence à cette même distinction. Selon De Ridder (1997), ces deux typologies, *approche/évitement* et coping *centré sur l'émotion/centré sur le problème*, devraient être combinées. Pour Holahan, Moos, & Schaefer (1996), les *stratégies d'approche* correspondent au *coping centré sur le problème* et les *stratégies d'évitement* à celui *centré sur l'émotion*.

D'autres auteurs (Cosway, Endler, Sadler, & Deary, 2000 ; Parker & Endler, 1992) proposent de prendre en compte trois dimensions de base : le *coping orienté vers la tâche* (ou le problème), le *coping orienté vers l'émotion* (ou la personne), et *l'évitement*. Le *coping orienté vers la tâche* comprend des stratégies telles que l'analyse du problème, le réajustement des priorités ou la gestion du temps. Parmi les efforts *orientés vers l'émotion* on trouve le fait de se blâmer soi-même, de s'inquiéter de ce que l'on va faire ensuite, ou encore de s'énerver. Enfin le *coping d'évitement* comprend des stratégies comme par exemple faire du lèche-vitrines, téléphoner à quelqu'un, ou aller voir un film (Cosway et al., 2000).

L'analyse critique des échelles de coping existantes a permis à Esparbès, Sordes-Ader et Tap (1993) de construire l'échelle toulousaine de coping, définissant 3 champs, 6 stratégies et 18 dimensions du coping. Les champs du coping définis par ces auteurs concernent : le *champ conatif* (action), qui représente l'action en préparation et en réalisation ; le *champ cognitif* (information), qui représente les processus de recherche d'information sur l'environnement pour rendre le comportement approprié à la situation ; et le *champ affectif* (émotion), incluant, non seulement les émotions, mais aussi les valeurs et les sentiments. Les six stratégies de coping proposées comprennent chacune trois dimensions (associées aux champs conatif, cognitif et affectif) : *la focalisation* (*la focalisation active et cognitive* impliquant

de se concentrer sur le problème et sur les modes de résolution du problème et la *focalisation affective*, caractérisée par l'envahissement émotionnel, par exemple sur le mode de l'agressivité et/ou de la culpabilité) ; *le support social* (caractérisé par l'offre ou la demande d'aide extérieure, intervient aussi bien au niveau de l'action, qu'au niveau de l'apport d'information et du soutien affectif) ; *le retrait* (éviter de la situation, retrait mental, addictivité) ; *la conversion* (impliquant le changement, la transformation des comportements, des positions cognitives ou des valeurs) ; *le contrôle* (peut intervenir dans la maîtrise de la situation, dans l'analyse et la planification des conduites, ou dans la gestion des émotions) ; et *le refus* (peut se manifester par le refuge dans la distraction, la dénégation du problème ou l'alexithymie et la tendance à les réprimer).

Plusieurs recherches attachent également une grande importance à la distinction des stratégies de coping *efficaces* ou *adaptatives* et des stratégies de coping *inefficaces* ou *mal adaptatives*. D'après Lazarus et Folkman (1984), il n'y pas de stratégies efficaces ou inefficaces en soi, indépendamment des caractéristiques de la situation à affronter (Bruchon-Schweitzer, 2001). Kohn (1996) indique qu'autant le coping centré sur le problème que le coping centré sur l'émotion constituent des modes efficaces d'adaptation. Selon Laborit (1980), si le contrôle de l'événement est efficace, peu de perturbations biologiques, physiologique ou comportementales en résultent. Dumont (2001) affirme que le coping est considéré comme adaptatif s'il mène à la résolution permanente du problème et s'il maintient un état émotionnel positif. Selon cette auteure, l'efficacité d'une stratégie dépend de la nature du stressor, de la perception du groupe social et culturel auquel on appartient, ainsi que de la maturité et des ressources personnelles de l'individu. Schwarzer et Schwarzer (1996) ajoutent que l'efficacité du coping dépend aussi de l'étape dans laquelle l'individu se situe lors d'une crise. D'après ces auteurs, il n'est donc pas envisageable d'établir une distinction figée entre le coping efficace ou adaptatif et le coping inefficace ou mal adaptatif.

Kohn (1996) suggère que l'efficacité d'une stratégie donnée dépend du degré de contrôle que pense avoir la personne dans une situation donnée. Selon plusieurs auteurs (Roth & Cohen, 1986 ; Terry, 1994), les stratégies d'approche sont plus efficaces dans une situation où il y a un potentiel de contrôle, tandis que les stratégies d'évitement sont plus adaptées dans une situation perçue comme incontrôlable. D'après Ryan-Wenger (1990), la perception subjective de l'efficacité, propre à chaque individu, devrait être le critère principal pour évaluer si une stratégie est efficace ou non.

Le coping peut affecter la santé physique sur trois niveaux différents (Paulhan, 1992) :

- 1) Il peut influencer la fréquence, l'intensité et la durée des réactions physiologiques et neurochimiques de stress dans le cas où :
 - a. le sujet ne peut prévenir ou améliorer les conditions environnementales stressantes par défaut ou inadéquation des stratégies centrées sur le problème (effort contrarié) ;
 - b. face à un événement incontrôlable, le sujet ne peut réguler la détresse émotionnelle (stratégies centrées sur l'émotion inopérantes) ;
 - c. le sujet à un style de vie ou style de coping qui est en lui-même à risque.
- 2) Il peut affecter directement et négativement la santé quand il correspond à l'utilisation excessive de substances nocives ou quand il entraîne le sujet dans des activités à haut risque.
- 3) Les formes de coping centré sur l'émotion peuvent menacer la santé car elles gênent la mise en place de comportements adaptatifs.

Chapitre 4.

Stress et facteurs de stress des enfants d'âge scolaire

Les recherches portant sur le stress des enfants suggèrent que de la manière dont l'enfant perçoit un événement dépendent les réponses mentales, physiques et comportementales qu'il met en place (Johnson, 1986). Il est évident que la manière dont l'enfant perçoit un événement détermine également si ce dernier aura un impact négatif sur son développement et son bien-être (Johnson, 1986 ; Rutter, 1983 ; Swearingen & Cohen, 1985). Rappelons que selon Folkman et Lazarus (1980), le sujet peut percevoir un événement comme étant neutre, positif ou stressant. Seules les expériences perçues comme stressantes peuvent produire un effet négatif sur la santé mentale et physique de l'individu (Johnson, 1986). Les études démontrent également qu'il n'y a pas de lien avéré entre un événement potentiellement stressant et l'impact négatif si l'enfant le perçoit comme positif ou neutre (Swearingen & Cohen, 1985).

Lazarus (1999) considère que les processus impliqués dans la gestion du stress et des émotions, ainsi que les stratégies de coping diffèrent selon la période du développement dans laquelle l'individu se trouve. Ces dernières années, un nombre important de recherches a été mené afin de déterminer si les modèles théoriques appliqués jusqu'à présent aux adultes sont efficaces pour comprendre le processus de coping chez les enfants. Ces études démontrent plusieurs différences importantes qui doivent être prises en compte. La première concerne le fait que les facteurs de stress des enfants ne sont pas les mêmes que ceux des adultes (Dise-Lewis, 1988 ; Lazarus & Launier, 1978 ; Lewis et al., 1984). Ensuite, compte tenu du fait que plusieurs facteurs de stress sont hors de contrôle des enfants, beaucoup d'entre eux sont moins susceptibles d'être influencés par les enfants eux-mêmes (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988). Et enfin, des différences importantes de maturité socio-émotionnelle et cognitive existent entre les enfants et les adultes et qui influencent la perception du stress et la réponse du coping (Dumont, 2001 ; Ryan-Wenger, 1992).

1. Evaluation du stress perçu chez l'enfant

D'après Romer (1993), bien que de plus en plus d'études soient consacrées au stress des enfants, il existe très peu d'outils permettant une auto-évaluation du stress perçu par les enfants eux-mêmes. En conséquence, dans la plupart des travaux, cette évaluation est basée sur la perception des adultes. Actuellement, les techniques permettant de mesurer le stress chez l'enfant combinent les mesures suivantes : une observation détaillée des manifestations du stress (émotionnelles, comportementales ou physiques) chez l'enfant, les mesures des constantes physiologiques, les mesures d'évaluation du stress de l'enfant du point de vue d'adulte, les mesures d'auto-évaluation et la méthode d'entretien avec l'enfant. Par ailleurs, dans notre étude nous utilisons la dernière méthode proposée, celle de l'entretien avec l'enfant.

1.1. Observations des manifestations du stress

D'après certains auteurs (Burts, Hart, Charlesworth, & Kirk, 1990 ; Feldbaum, Christenson, & O'Neal, 1980 ; Honig, 1986 ; Smith & Womack, 1987), l'observation du comportement de l'enfant représente une des techniques permettant d'identifier le stress perçu par l'enfant. Suite à ce postulat de base, différentes mesures, telles que par exemple le *Classroom Child Stress Behavior Instrument (CCSBI)*, ont été élaborées afin de faciliter le repérage des signes inquiétants chez l'enfant.

Terzian, Kristin et Nguyen (2010) soulignent que les changements d'humeur, les changements de comportement et/ou les changements dans l'apparence physique peuvent indiquer le stress chez l'enfant. Les changements physiques incluent les maux de tête, le mal de ventre, le mal à la poitrine, des troubles de sommeil, des troubles d'alimentation, les nausées et le manque d'énergie (Romer, 1993 ; Terzian et al., 2010). Les changements émotionnels concernent les sauts d'humeur, la nervosité, l'anxiété, la perte d'enthousiasme pour les choses que l'enfant aimait jusqu'à présent, la colère ou l'hostilité vis-à-vis des pairs, la timidité ou le retrait, ainsi que les sentiments d'impuissance et de désespoir (Terzian et al., 2010). Les changements de comportement, quant à eux, incluent le manque d'appétit, la prise ou perte excessive de poids en peu de temps (Terzian et al., 2010), l'immobilité ou le basculement continu (Romer, 1993).

1.2. Réactions physiologiques

Certaines réactions physiologiques sont corrélées avec le stress et peuvent indiquer le stress chez l'enfant. Une autre technique consiste donc dans l'observation des réactions physiologiques chez l'enfant. Parmi elles se trouvent : le rythme cardiaque et la pression sanguine élevée, la respiration accélérée, le sentiment d'avoir la bouche sèche, les tensions musculaires et les troubles de digestion, le niveau élevé de cholestérol et la température élevée (Romer, 1993). Un autre indicateur concerne le niveau élevé du cortisol dans la salive (Goldstein, Field, & Healy, 1989 ; Romer, 1993).

1.3. Evaluation par l'adulte

Des mesures spécifiques ont été élaborées afin de permettre à l'adulte d'estimer la fréquence et la durée des événements stressants majeurs dans la vie des enfants. Certaines mesures s'appuient sur l'adulte qui relèvent les événements stressants dans la vie de l'enfant ; d'autres permettent à l'adulte d'évaluer le niveau d'angoisse de l'enfant, ses relations sociales, ses capacités de résolution des problèmes, les compétences académiques ou les problèmes liés à la discipline, pouvant être utilisées comme les mesures du stress (Romer, 1993).

Parmi ces différentes mesures, nous pouvons citer le *Social Readjustment Rating* de Coddington (1972), le *Scale le Life Events Questionnaire (LEQ)* de Garnezy, Masten et Tellegen (1984) ou l'échelle d'Elkind (1981). Ces outils permettent d'évaluer l'importance des différents événements et de leur impact sur la vie de l'enfant, ainsi que le stress perçu par l'enfant.

1.4. Mesures d'auto-évaluation

Une autre approche permettant d'évaluer le stress chez l'enfant est représentée par les mesures d'autoévaluation. D'après Romer (1993), la plupart d'entre elles demandent aux enfants de compléter un questionnaire concernant leurs sentiments ou les événements qu'ils ont vécus récemment dans leur vie. Ensuite, l'adulte compare les réponses de l'enfant avec des profils standardisés et détermine le niveau du stress perçu par l'enfant, ainsi que détermine les actions pour le diminuer. Même si l'enfant participe à ce processus, les résultats obtenus dépendent fortement de l'évaluation réalisée par les adultes. Tout de même, ces mesures permettent d'identifier les événements stressants dans la vie de l'enfant et aident à évaluer les réactions de l'enfant face à ces événements.

Romer (1993) propose deux mesures d'auto-évaluation. La première, le *Sibling Stress and Coping Inventory (SSCI)* proposé par Gamble et McHale (1989), permet de mesurer le stress perçu par la fratrie des enfants en situation de handicap. Ce questionnaire comporte une série de questions regroupées en 7 catégories de facteurs de stress. Les enfants sont invités à estimer la fréquence à laquelle ils perçoivent certains événements. Afin de mesurer les effets de chaque événement stressant proposé, l'enfant estime le degré de colère qu'il ressent à cause de ou durant l'événement. La deuxième, le *Children of Alcoholics Life Events Schedule* de Rosa, Sandler, Gehring, Beals et Cappo (1989), s'adresse aux enfants des parents alcooliques. Comme l'outil précédant, ce questionnaire permet à l'enfant d'identifier les différents facteurs de stress liés à la dépendance de leurs parents. D'après Romer (1993), les différentes études (Basch & Kersch, 1986 ; Gamble & McHale, 1989 ; Rosa et al., 1989) mettent en lumière le rôle que jouent les adultes dans la mesure du stress chez l'enfant. Demander les enfants d'identifier ce qui les stresse est une partie vitale du processus mais ce sont les adultes qui permettent à l'enfant de reconnaître le stress, qui l'aident à identifier les différents facteurs de stress et qui le soutiennent durant un événement stressant.

Récemment, plusieurs échelles d'auto-évaluation du stress perçu par les enfants ont été proposées par des chercheurs américains ou suédois. En analysant la littérature portant sur le sujet, nous avons identifié 4 outils différents, dont deux sont des outils longs et semblent peu adaptés aux enfants. Le premier, le *Stress in Children (SiC)*, a été élaboré par Osika, Friberg et Wahrborg (2007) et peut s'adresser aux enfants à partir de 8 ans. Il est composé de 21 items faciles à comprendre, reflétant les différents aspects du stress, tels que les aspects physiques, émotionnels et symptomatiques. Les exemples d'items sont les suivants : *je m'énerve ; j'ai mal à la tête ; j'aime aller à l'école ; je suis triste ; je m'endors facilement ; parfois je n'arrive pas à gérer les choses que j'ai à faire ; si quelqu'un se moque de moi, je vais m'y opposer*. Les enfants indiquent, à travers l'échelle de Likert de 4 points (jamais, parfois, souvent ou très souvent), la catégorie qui s'adapte au mieux à l'item donné.

Le deuxième outil, le *Children Daily Stress Inventory (CDSI)*, est celui élaboré par Maldonado, Fernandez, Trianes, Wesnes, Petrini, Zangara, Enguix et Ambrosetti (2008). Ce questionnaire contient 48 items qui couvrent les problèmes courants organisés en trois catégories : *Santé, Ecole et Famille* (ex. : *j'ai été malade plusieurs fois pendant cette année scolaire ; mon professeur est très exigeant ; je passe trop de temps tout seul à la maison*). Chaque item est introduit par la question : *As-tu vécu cet événement durant la dernière année ?* et la réponse donnée doit être soit OUI soit NON. Le niveau du stress perçu est calculé par rapport à la fréquence des événements vécus.

L'outil suivant, le *Perceived Scale for Children*, a été proposé par Prudhomme White (2011) et s'adresse aux enfants et adolescents entre 5 et 18 ans. Cette échelle contient 14 items (dont le premier sert uniquement à vérifier si l'enfant a compris le système d'évaluation et n'est pas noté) concernant le sentiment d'être pressé ou ne pas avoir suffisamment de temps pour faire ce que l'enfant aime faire, la perception de la réussite scolaire et du travail scolaire, la qualité des amitiés, les relations avec les parents ; la perception des conflits et/ou être en colère et se sentir heureux, la perception d'avoir suffisamment de sommeil et le sentiment d'être aimé. L'enfant répond aux différentes questions en utilisant l'échelle de Likert de 4 points (jamais, un peu, parfois, beaucoup). Les scores obtenus pour les différents items sont additionnés et le score final élevé équivaut à un niveau élevé du stress perçu.

Enfin, le *Children's Stress Questionnaire (CSQ)*, quant à lui, a été développé récemment par Byrne, Thomas, Burchell, Olive et Mirabito (2011). Cet outil, contient 50 questions qui permettent à l'enfant de choisir les réponses - à l'aide de l'échelle de Likert de 5 points - permettant d'évaluer aussi bien la fréquence, que l'impact de l'événement sur l'enfant (*cela ne m'est jamais arrivé ; cela m'est arrivé mais je ne m'en fais pas ; ça m'a quelque peu contrarié ; ça m'a assez contrarié et ça m'a beaucoup contrarié*).

Nous pouvons constater que la majorité des outils présentés ci-dessus permet plutôt d'identifier les différentes sources de stress perçus par les enfants que d'évaluer son intensité.

1.5. Entretien avec les enfants

La dernière technique proposée par Romer (1993) est l'entretien. Dans cette approche, l'enfant est considéré comme le meilleur expert de son vécu, c'est donc à l'enfant que revient l'identification de ce qui le stresse, de mesurer l'intensité du stress perçu et d'identifier ce qui l'aident à le réduire. Peu de recherches ont été conduites en utilisant cette technique, l'étude de Pryor-Brown, Cowen, Hightower et Lotyczewski (1986) est une d'entre elles. Dans cette étude les auteurs utilisent une liste de 22 événements stressants, incluant des événements considérés comme potentiellement très stressants (le décès d'un des parents, la séparation des parents ou le divorce) et d'autres, considérés comme neutres ou transitoires (la naissance d'un frère ou d'une sœur, l'obtention d'une note faible lors d'un examen). Les enfants sont invités à estimer à quel point les différents événements seraient difficiles à supporter pour un enfant de leur âge en utilisant l'échelle de Likert de 5 points. Ensuite, les enfants utilisent la même liste d'événements mais en se référant uniquement aux situations qu'ils ont vécues dans le passé et à leurs propres ressentis.

Il est nécessaire de souligner que les recherches portant sur le stress des enfants sans logement, et dont nous avons pris connaissance (Davey, 1998 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 1995 ; Menke, 2000), présentent avant tout des données concernant les facteurs de stress identifiés par les enfants et les stratégies de faire face au stress perçu. Aucune de ces recherches, y compris celles qui utilisent la théorie du stress et du coping proposée par Lazarus et Folkman (1984), n'évalue le stress perçu. Nous supposons que cela peut être expliqué par la spécificité de la situation de sans logement considérée comme une expérience stressante pour l'enfant. En conséquence, il ne s'agit plus de vérifier si la situation résidentielle provoque un stress chez l'enfant et avec quelle intensité, mais plutôt d'identifier les différents facteurs de stress qui y sont liés afin de, premièrement, les éliminer ou les minimiser et, deuxièmement, de développer les compétences de l'enfant de faire face aux difficultés rencontrées (Buckner, 2007).

Ainsi, dans les parties suivantes, nous allons nous centrer sur la présentation des facteurs de stress et des stratégies de coping identifiées par les enfants eux-mêmes, sans nous attarder à la description des manifestations du stress perçu ou de son évaluation.

2. Type de facteurs de stress et leurs conséquences psychologiques

De nombreux auteurs (Goodyer, 1994, 1996 ; Goodyer, Kolvin, & Gatzanis, 1985 ; Goodyer, Wright, & Altham, 1988, 1990 ; Trad & Greenblatt, 1990) soulignent le lien entre le stress vécu par l'enfant et les troubles psychiatriques. Déjà dans les années 1960 et 1970, Bowlby et Ainsworth (voir Ainsworth, 1983) démontrent les troubles psychologiques chez l'enfant survenant suite à la séparation avec la mère. Les enfants exposés à des relations perturbées avec leurs parents dues à la dépression maternelle, l'addiction du parent ou l'abus peuvent développer la dépression ou être à risque des tentatives de suicide (Jacobs, Prusoff & Paykel, 1974 ; Trad & Greenblatt, 1990). Mais d'autres travaux (Gleser, Green, & Winget, 1981 ; Handford, Mayes, Mattison, Humphrey, Bagnato, Bixler, & Kales, 1986) apportent des résultats plus nuancés, selon lesquels même si les enfants exposés au stress aigu (ex. catastrophe ou agression), peuvent développer des troubles du comportement et se montrer désorientés, dans la majorité des cas ces conséquences sont transitoires et ne provoquent pas des troubles psychiatriques graves. Garber et Hilsman (1992, après Plancherel, 2001) présentent un inventaire important des 25 études sur le lien entre le stress et la dépression chez les enfants en indiquant leur âge, la taille de l'échantillon, la mesure de la dépression, le type de stressor (mineur ou majeur) et le résultat sous forme de corrélation. Les résultats de

ces travaux montrent qu'un lien existe entre le stress et la dépression mais les corrélations varient entre ,20 et ,50. Plancherel (2001) conclut que même s'il y a un certain support à l'hypothèse que le stress cause des problèmes d'ajustement psychologique, l'interprétation de ces résultats doit être prudente en raison de la rétrospective de la plupart des recherches et du risque d'une confusion entre les symptômes et les événements.

D'après Trad et Greenblatt (1990), les conséquences du stress varient fortement en fonction de la durée et de l'intensité des facteurs de stress auxquels les enfants sont exposés. Ces auteurs proposent de différencier trois types de facteurs de stress : les facteurs de stress chroniques (*chronic stressors*), les facteurs de stress aigus (*acute stressors*) et les facteurs de stress neutres (*neutral stressors*).

2.1. Facteurs de stress chroniques

Les facteurs de stress chroniques tendent à créer une aura ou un contexte propice (*background*) au stress malgré lequel l'individu mènera ou tentera de mener une vie normale. Parmi de nombreux facteurs de stress chroniques, seulement la maladie et le handicap sont en dehors du contrôle humain. Les autres, comme par exemple la maltraitance, les conflits familiaux ou la pauvreté, représentent des conséquences des actions humaines.

D'après Brady, Bray & Zeeb (1986), l'enfant exposé au stress chronique lié au divorce violent de ses parents, démontre des troubles tels que l'hyperactivité, des troubles de sommeil et un état de tension. Trad et Greenblatt (1990) soulignent que certains facteurs de stress, liés au divorce ou les relations conflictuelles entre les parents, sont dus avant tout au fait que le dysfonctionnement marital, le divorce et les défis de la vie quotidienne après le divorce peuvent absorber le temps, l'attention et l'énergie des parents à tel point qu'ils ne peuvent plus assurer le soutien nécessaire à leur enfant.

Un autre type de facteurs chroniques concerne la dépression, la maladie mentale ou l'addiction du ou des parent/s. Plusieurs études (Fergusson, Horwood, & Shannon, 1984 ; Livingston, Nugent, Rader & Smith, 1985) démontrent un lien positif entre la dépression maternelle et les problèmes de comportements chez l'enfant, ainsi que la dépression infantile et l'anxiété. L'étude de Auerbach, Lerner, Barasch, & Palti (1992) suggère que les événements existentiels liés à la mère sont des prédicteurs du succès scolaire, ainsi que des problèmes de comportement aussi bien chez les filles que chez les garçons. Les travaux de Pfeffer (1986) démontrent une association forte entre le suicide chez l'enfant et l'alcoolisme du parent ou le divorce ou la séparation des parents. Le stress perçu par l'enfant, lié à la gestion de la communication incohérente du parent vulnérable, peut se traduire par une faible estime de

soi, la dépression ou les troubles anxieux, ainsi qu'une tendance élevée à être victime des accidents ou la dégradation de l'état de la santé physique. Mais ce type de stress perçu peut également contraindre l'enfant à développer de nouvelles aptitudes qui représenteront une base pour de futures compétences de faire face au stress (Trad & Greenblatt, 1990).

L'abus ou les maltraitances répétées deviennent des facteurs de stress chroniques dans la vie des enfants. Comme les enfants vivant avec des parents vulnérables, les enfants victimes d'abus ou de maltraitance montrent un niveau élevé de non-prévisibilité et une faible estime de soi. Ils sont également plus sujet à la dépression (Trad & Greenblatt, 1990).

La maladie chronique ou le handicap peuvent être également perçus comme des facteurs de stress chroniques en instaurant des règles et un rythme de vie démontrant que l'enfant est différent des autres. Le fait que la maladie ne quittera jamais l'enfant peut favoriser l'apparition de l'*impuissance acquise* (Trad & Greenblatt, 1990).

2.2. Facteurs de stress aigus

Les facteurs de stress aigus peuvent être définis comme les événements inhabituels ou les événements habituels mais suffisamment intense et de suffisamment courte durée pour qu'ils puissent être identifiés comme aigus. Ce type de facteurs de stress inclut les accidents ou les blessures physiques brutales, ainsi que les événements intervenant immédiatement après le décès ou le divorce (Trad & Greenblatt, 1990).

Dans cette catégorie de facteurs de stress nous retrouvons également la guerre et le terrorisme qui apportent souvent la séparation, la déprivation, la peur, le danger physique, l'anxiété liée à la perte des parents et le manque de contrôle. Etre exposé à la guerre, aux crimes et au terrorisme peut provoquer chez l'enfant l'anxiété, les troubles psychologiques, l'instabilité émotionnelle, les pertes de mémoire et le sens d'orientation perturbé (Trad & Greenblatt, 1990).

Les catastrophes représentent un autre type de facteurs de stress aigus. De par leur nature, les catastrophes sont soudaines et inattendues (Trad & Greenblatt, 1990). Selon Toomey et Christie (1990), un enfant qui a survécu à une catastrophe, qu'elle soit d'origine naturelle ou causée par l'homme, peut ressentir de la culpabilité, démontrer des signes d'apathie, d'hostilité, être sujet à des explosions de colère ou des troubles somatiques et montrer des troubles du comportement.

Dans les situations représentant potentiellement une source de stress aigu, la perception de l'enfant de son propre rôle (« je suis un héros » ou « je suis une victime »)

apparaît comme un facteur important dans l'intensité du stress perçu (Trad & Greenblatt, 1990).

2.3. Facteurs de stress neutres

Les facteurs de stress neutres sont des facteurs les plus souvent rencontrés par les enfants d'âge scolaire : la naissance d'un frère ou d'une sœur, la première rentrée scolaire, le changement d'école ou les déménagements (Garmezy, 1983 ; Trad & Greenblatt, 1990). Ce type de facteur de stress impacte souvent l'environnement familial de l'enfant introduisant un changement dans sa vie, mais ils ne représentent pas de gravité en soi ; c'est la perception que l'enfant a de cet événement qui déterminera s'il sera identifié comme stressant ou non et si la réponse sera positive ou négative (Holmes & Rahe, 1967 ; Trad & Greenblatt, 1990). De plus, même les événements dits positifs, tels que le succès grâce à un grand effort, peut s'avérer dépassant les ressources de l'enfant. De manière générale, les facteurs de stress neutres mènent à des réactions d'adaptation naturelle. Ces réactions sont fréquemment transitoires et réversibles, et même des réactions émotionnelles excessives ne sont pas à même de causer des troubles du comportement majeurs (Trad & Greenblatt, 1990).

3. Facteurs de stress des enfants d'âge scolaire

Comme nous l'avons déjà analysé auparavant, très peu d'études, voir aucune, rapportent des données concernant l'auto-évaluation de la nature et du degré du stress perçu par l'enfant lui-même. Pour cette raison, dans les parties suivantes nous présentons uniquement les facteurs de stress et les stratégies de coping des enfants.

Les enfants sans logement peuvent percevoir des facteurs de stress différents dans leur nature. Tout d'abord, ils sont exposés aux mêmes facteurs de stress que leurs pairs de la population générale. Ensuite, ils ont un risque plus élevé à percevoir des facteurs de stress liés à la pauvreté et ceux concernant spécifiquement la situation sans logement. En fin, nous avons démontré dans la première partie de ce document que les familles sans logement, surtout celles hébergées à l'hôtel, sont souvent d'origine étrangère. Nous supposons donc que les enfants perçoivent également des facteurs de stress liés à l'expérience migratoire de leur famille, réalisée dans des conditions très difficiles.

Dans ce sous-chapitre, nous présentons les principaux résultats portant sur les facteurs de stress identifiés par la population générale des enfants d'âge scolaire, ensuite ceux liés à l'expérience migratoire des enfants (nous n'avons pas connaissance des travaux portant

sur les facteurs de stress identifiés par les enfants sans logement et liés à l'expérience migratoire), et enfin, les facteurs de stress liés à la pauvreté et ceux liés spécifiquement à la situation de sans logement.

3.1. Facteurs de stress perçus par la population générale

Il est important de souligner que le type d'événements susceptibles d'entraîner des dysfonctionnements varie avec l'âge, certains stressseurs étant clairement liés à des phases spécifiques du développement (Boekaerts, 1996). Garmezy et Masten (1990) soulignent que chaque stade de développement apporte avec lui un lot des *facteurs de stress normaux* (*normal stresses*), appelés les *facteurs de stress neutres* dans la classification proposée par Trad et Greenblatt (1990). Parmi ces facteurs de stress nous pouvons citer la première rentrée scolaire, le passage de l'école élémentaire au collège ou du collège au lycée, la restitue scolaire, la puberté ou les relations avec les pairs. Mais certains enfants sont également exposés, comme nous l'avons présenté auparavant, aux facteurs de stress chroniques (tels que la pauvreté, le handicap physique ou la discrimination liée au fait de ne pas appartenir à un groupe majoritaire privilégié) ou les facteurs de stress aigus (liés à la perte ou à la séparation avec un des parents suite à son décès ou le divorce, les accidents ou la maladie).

Selon Hale (1998, après Nijboer, 2007), le stress perçu par les enfants peut être dû aux pressions extérieures, liées à la famille, aux amis ou à l'école, mais également des pressions liées à l'enfant lui-même. La majorité des recherches présentées dans ce sous-chapitre utilisent des outils standardisés proposant une liste préétablie d'événements ou situations potentiellement stressants. Nous avons choisi de présenter brièvement les résultats de deux recherches qui ont étudié les facteurs de stress identifiés par les enfants eux-mêmes.

La première d'entre elles est l'étude menée par Lewis et al. (1984), menée auprès d'enfants de 6 à 12 ans. Lewis et ses collègues (1984) ont choisi une méthodologie adaptée de façon à ce que les enfants eux-mêmes génèrent les items concernant les potentielles sources du stress. Suite à la question : *Que te fait-il te sentir mal, triste ou inquiet ?* posée aux enfants, une échelle *Feel bad* de 20 items a été élaborée. Elle inclut les sujets suivants : la séparation des parents ; ressentir la pression d'essayer quelque chose de nouveau (comme la cigarette) dont l'enfant n'a pas vraiment envie ; assister aux disputes des parents ; ne pas passer suffisamment de temps avec ses parents ; se sentir malade ; se disputer avec les parents à cause des règles à la maison ; ne pas faire son travail scolaire à temps ; déménager ; ne pas s'entendre avec son maître/sa maîtresse ; être en surpoids ou plus grand comparé à ces camarades ; changer d'école ; ne pas avoir suffisamment d'argent à dépenser ; ne pas pouvoir s'habiller de la manière dont l'enfant souhaite ; avoir le sentiment d'être exclu du

groupe ; avoir rien à faire ; ressentir la pression pour bien réussir à l'école ; ne pas être suffisamment bon en sport ; être en retard à l'école ; ressentir que son corps change et être plus petit que les camarades. La deuxième étude est celle de Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis (1991), réalisée auprès d'enfants âgés de 9 à 14 ans. Les résultats indiquent que les situations stressantes identifiées le plus fréquemment par les enfants concernent l'école, la fratrie, les parents et les amis.

En nous inspirant de la revue de la littérature de Nijboer (2007) portant sur le stress durant l'enfance et en nous appuyant sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), nous proposons de regrouper les résultats des différents travaux sur trois niveaux de facteurs de stress : le microsystème avec les facteurs de stress liés à l'école, à la famille et les relations avec les pairs ; l'exosystème avec les facteurs de stress liés les aux médias/nouvelles technologies/activités ; et le ontosystème avec les facteurs de stress liés à la santé physique, la santé mentale et le développement de l'enfant.

3.1.1. Facteurs de stress liés à l'école

La première catégorie concerne les facteurs de stress liés à l'école et au travail scolaire. Selon Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie (2015, p. 90), *le milieu scolaire est le siège non seulement de facteurs favorisant l'épanouissement de l'enfant [...] mais c'est aussi le siège de contraintes, d'exigences éducatives, d'évaluations pédagogiques susceptibles de le stresser.*

Plusieurs travaux (Arnold, 1990 ; De Anda, Bradley, Collada, Dunn, Kubota, Hollister, Miltenberger, Pulley, Susskind, Thompson, & Wadsworth, 1997 ; Esparbès-Pistre, et al., 2015 ; Garmezy, 1993 ; Jones Sears & Milburn, 1990) soulignent l'importance des facteurs de stress liés à l'école durant l'enfance et adolescence, ainsi que leurs répercussions sur la santé des enfants. D'après Esparbès-Pistre et ses collègues (2015), la santé des élèves peut être affectée ponctuellement (maux de tête, maux de ventre, fatigue, etc.) ou de manière chronique (visites régulières à l'infirmerie). Cela peut causer également des difficultés d'apprentissage, le développement de la phobie scolaire, l'absentéisme scolaire menant, dans certains cas, à une tentative de suicide (Dumont, 2000 ; Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004).

Ce type de facteurs de stress concerne principalement la réussite scolaire, les acteurs et l'organisation (Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990). Dans ce paragraphe nous présentons les facteurs de stress liés à la réussite scolaire, ainsi qu'à l'organisation et au climat scolaire. En ce qui concerne les acteurs, uniquement les relations avec les adultes au sein de l'école y sont abordées, les événements stressants liés

aux relations avec les pairs sont présentés dans le paragraphe consacré aux facteurs de stress liés aux relations interpersonnelles.

3.1.1.1. Réussite scolaire

Jones Sears et Milburn (1990) définissent trois catégories de facteurs de stress liés à la réussite scolaire : la peur de réussir ou d'échouer, l'anxiété liée aux épreuves et la phobie scolaire.

La peur de réussir (fear of succes) peut être définie comme un état d'attente, dans une situation compétitive, que le succès peut conduire à des conséquences négatives. Cette notion de *peur de réussir* a été introduite par Horner (1968, après Jones Sears & Milburn, 1990) pour fournir une explication partielle du besoin de réussir différencié selon le sexe de l'individu. Selon Horner (1968), le succès d'une femme menace sa féminité et peut conduire au rejet social. L'hypothèse de Horner (1968) a été testé également auprès d'enfants par Kimball et Leahy (1976). Ces deux auteurs ont appliqué le test de la peur de réussir de Horner auprès de 303 enfants et adolescents âgés entre 9 (*fourth grade*) et 18 ans (*twelfth grade*). D'après les résultats obtenus, la peur de réussir augmente progressivement entre le niveau CM1 (*fourth grade*) et la seconde (*tenth grade*) et diminue entre la seconde (*tenth grade*) et la terminale (*twelfth grade*). La perception de la peur de réussite qui augmente entre le niveau CM1 et la seconde suggère que la réussite scolaire est particulièrement importante pour les enfants âgés entre 9 et 16 ans. Jones Sears et Milburn (1990) expliquent que cela est dû à la place importante qu'occupe l'acceptation par des pairs dans la vie des enfants à partir de 8 ans, mais également à la compétition qui est liée à la réussite et qui, à son tour, peut être source de conflits. D'après l'étude de Kimball et Leahy (1976), il n'existe pas de différences significatives dans la perception de la peur de la réussite selon le sexe de l'enfant. Tresemer (1976), suite à une analyse de plus d'une centaine de travaux sur la peur de réussir, conclut que les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse de Horner (1968).

La peur d'échouer (fear of failure) réfère à la tendance à éviter les tâches menant à la réussite (Jones Sears & Milburn, 1990). En étudiant la peur d'échouer des enfants, les chercheurs (Dweck, 1976 ; Dweck & Reppucci, 1973) ont formulé l'hypothèse que la réaction de l'enfant face à l'échec est liée à la manière dont il interprète cet échec, et en particulier au fait s'il l'attribue aux facteurs sous ou en dehors de son contrôle (facteurs individuels vs. facteurs externes). D'après Heckhausen (1975), face à l'échec, les personnes avec une forte peur de l'échec ont tendance à l'expliquer par le manque d'efforts de leur part, et les personnes avec un fort espoir de réussir ont plutôt tendance à l'expliquer par leur manque de compétences. L'explication *manque de compétences* affecte de manière plus importante l'auto-renforcement (*self-reinforcement*) que l'explication *manque d'efforts*. Les personnes

ayant peur de l'échec restreignent leurs opportunités de réussir à long terme et, en même temps, de s'épanouir.

La peur de réussir et la peur d'échouer peuvent trouver leurs origines dans les différents facteurs de stress liés à l'école, telles que le travail scolaire, la discipline et les règles de conduites en classe, les activités extrascolaires ou les performances en public (Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990).

Un autre type de facteurs de stress concerne l'anxiété face aux épreuves (Bauwens & Hourcade, 1992 ; Jones Sears & Milburn, 1990). Les facteurs de ce type réfèrent aux inquiétudes de passer une épreuve, la préparation aux épreuves, le moment de passer un examen, obtenir une mauvaise note ou échouer à une épreuve (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Romano, 1997). Liebert et Morris (1967, après Jones Sears & Milburn, 1990) suggèrent que l'anxiété face aux épreuves contient deux composants : l'inquiétude (*worry*) et l'émotivité (*emotionality*). L'inquiétude réfère aux préoccupations concernant la performance, les conséquences de l'échec, l'auto-évaluation négative, ou encore l'évaluation de ses compétences en comparaison à celles des autres. L'émotivité, quant à elle, réfère à l'expérience psychologico-affective générée par l'état d'excitation accrue. Selon ces deux auteurs (Morris & Liebert, 1970), l'inquiétude est associée avec la diminution de la performance des tâches cognitives et intellectuelles, alors que l'émotivité n'est pas liée à la performance des tâches. De plus, Wine (1975) suggère que la peur d'une évaluation négative représente la clé de la compréhension de l'anxiété face aux épreuves et que les enfants anxieux face aux épreuves emploient des actions pour faire en sorte d'éviter la désapprobation. Selon Phillips, Pitcher, Worsham et Miller (1980), un grand nombre d'enfants, et en particulier les enfants appartenant à des minorités, est anxieux face aux épreuves. Les travaux démontrent que ce niveau d'anxiété augmente avec le niveau scolaire (Jones Sears & Milburn, 1990).

Le dernier type de facteur de stress lié à la réussite scolaire concerne *la phobie scolaire*, qui peut être définie comme une peur excessive associée à la fréquentation de l'école. Cela peut prendre des formes très diverses, en commençant par une anxiété modérée jusqu'à une panique extrême, et est caractérisé par des symptômes tels que l'agitation, les symptômes somatiques et la résistance physique face à l'école (Jones Sears & Milburn, 1990). Mais comme le soulignent Croake et Knox (1971), une partie des peurs liées à l'école est communes à la majorité des enfants d'âge scolaire et ne peut pas être qualifiée de phobie scolaire.

3.1.1.2. Climat scolaire et organisation de la structure scolaire

Un autre type de facteur concerne le climat scolaire. Le stress scolaire peut être déclenché par un sentiment général d'insécurité psychologique et physique dû au racket, aux agressions ou au harcèlement (Esparbès-Pistre et al., 2015). L'organisation de la structure scolaire, les conditions environnementales et matérielles, comme le bruit, la chaleur, le manque d'espace dans la classe ou le manque d'espace personnel peuvent également constituer des facteurs de stress (Esparbès-Pistre et al., 2015).

Les transitions entre les différents niveaux scolaires ou la première rentrée scolaire apparaissent également comme des facteurs de stress potentiels. Pour les plus jeunes, la première rentrée scolaire et les nouveaux défis qui y sont liés, tels que la séparation avec les parents, devoir se déplacer dans un espace géographique plus vaste, accepter de nouvelles figures d'autorité et affronter une nouvelle série de demandes non connues jusqu'à présent, représentent une source importante de stress (Jones Sears & Milburn, 1990). Ces demandes impliquent de faire face et de répondre aux stimuli inhabituels, subordonner ses propres souhaits aux décisions du groupe et apprendre à créer des liens avec un grand nombre de pairs avec lesquels l'enfant est à présent en contact permanent (Jones Sears & Miburn, 1990). Cependant, le fait de changer d'école, est également stressant pour les plus grands (Garmezy, 1983 ; Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Romano, 1997), et en particulier le passage de l'école primaire au collège (Esparbès-Pistre et al., 2015). Le changement d'école apporte de nombreuses préoccupations (Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990) et impliquent des changements affectifs, spatiaux et de fonctionnement (Esparbès-Pistre et al., 2015).

Les autres facteurs identifiés par les enfants, et en particulier par les préadolescents, sont liés aux activités physiques, les épreuves d'athlétisme, le fait de se déshabiller et s'habiller devant les autres (Bauwens & Hourcade, 1992 ; Jones Sears & Milburn, 1990).

3.1.1.3. Relations avec les adultes au sein de l'école ou en lien avec l'école

Cette sous-catégorie fait référence aux facteurs de stress liés aux problèmes ou conflits avec les enseignants ou d'autres adultes à l'école (Jones Sears & Milburn, 1990 ; Moos, 2004). D'après Helms (1996), par les relations élève-enseignant nous entendons les relations sociales des élèves avec leurs enseignants ou la perception que les élèves ont de l'attitude des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Parmi ces facteurs de stress figurent notamment la manière dont l'enseignant s'adresse aux ou traite ses élèves. L'enseignant qui s'énerve ou qui crie sur les enfants, ou le fait d'être moqué ou ridiculisé par l'enseignant, est stressant pour les enfants, en particulier pour les filles (Bauwens & Hourcade, 1992 ; Brotman Band & Weisz, 1988). Pour des enfants de l'école primaire, ce qui est le plus stressant c'est le fait de ne pas

être comme leur enseignant et de ne pas être à la hauteur de ses attentes. Pour les enfants à la fin de l'école primaire ou le début du collège, c'est plutôt d'avoir des conflits directs avec l'enseignant qui est perçu comme stressant (Helms, 1996). Le personnel non enseignant, tels que les surveillants, les infirmières, le conseiller d'orientation ou le chef d'établissement peuvent également représenter les facteurs de stress par leurs réprimandes, leurs remarques ou leur questionnement (Esparbès-Pistre, 2015).

D'autres facteurs de stress sont liés aux relations avec les parents face au travail scolaire ou la réussite de l'enfant. D'après Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy (2004), les parents, par la qualité de leur suivi scolaire ou par son manque, leurs attentes et exigences relatives aux notes ou au travail scolaire, peuvent également représenter une source importante de stress.

3.1.2. Facteurs de stress liés aux relations interpersonnelles

Cette catégorie contient deux groupes de facteurs de stress : ceux liés à la famille et ceux qui concernent les pairs.

Parmi les événements les plus stressants liés à la famille, il s'agit avant tout de la séparation avec un des parents, suite à la mort, la séparation parentale ou divorce, ou encore une longue hospitalisation (Anderson, Jimerson, & Whipple, 2005 ; Hale, 1998 ; Romano, 1997 ; Rutter, 1983 ; Yamamoto & Byrnes, 1987). Une autre source importante de stress concerne les relations conflictuelles et/ou les disputes entre les parents (Karr & Johnson, 1991 ; Lewis et al., 1984 ; Moos, 2004 ; Plante & Plante Goldfarb, 1993 ; Romano, 1997), en particulier quand l'enfant se retrouve à devoir choisir entre ces deux parents, notamment en cas de divorce (Hale, 1998 ; Jones Sears & Milburn, 1990). D'autres facteurs sont liés aux relations conflictuelles avec les parents et/ou quand le parent est fâché (Brotman Band & Weisz, 1988 ; De Anda et al., 1997 ; Garmezy, 1983 ; Moos, 2004 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Sharrer & Ryan-Wenger, 1995) ou le fait de ne pas passer suffisamment de temps avec les parents (Lewis et al., 1984).

L'attention et les attentes des parents vis-à-vis de leur enfant peuvent également être stressantes quand elles deviennent extrêmes. D'une part, le manque d'attentes de la part des parents peut provoquer le sentiment du rejet, ce qui peut être évidemment stressant. Mais d'autre part, les attentes trop élevées peuvent représenter une source de pression et, en conséquence, de stress chez les enfants (Hale, 1998 ; Jones Sears & Milburn, 1990). Les problèmes des parents, tels que la dépression, l'addiction à l'alcool ou la drogue, la maladie, le chômage ou la détention représentent également des facteurs de stress potentiels (Jones Sears & Milburn, 1990 ; Moos, 2004 ; Romano, 1997).

Le dernier type de facteurs de stress liés aux relations familiales concerne les relations avec la fratrie, et notamment en cas de rivalité entre les frères et sœurs (Jones Sears & Milburn, 1990 ; Moos, 2004 ; Romano, 1997 ; Rutter, 1983). La naissance d'un bébé dans la famille s'avère également stressante (Arnold, 1990).

Les relations avec les pairs représentent une autre source de stress (Helms, 1996 ; Lewis et al., 1984), en particulier si les conflits interpersonnels avec des amis existent (Moos, 2004 ; Romano, 1997). Les conflits peuvent prendre forme des conflits modérés, de type *les autres disent des choses méchantes* ou ne pas être invité à une fête, jusqu'à être moqué ou être victime d'harcèlement à l'école (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Hale, 1998 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Romano, 1997). Parmi les différents facteurs de stress figurent notamment les pressions concernant l'apparence physique et la manière de s'habiller (Bauwens & Hourcade, 1992 ; Sharrer & Ryan-Wenger, 1995). Selon les travaux de Bauwens et Hourcade (1992), ce type de facteur de stress est plus fréquemment perçu par les filles que par les garçons.

La séparation avec des amis, par exemple suite à un déménagement (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Pincus & Friedman, 2004) ou les relations avec les enfants de sexe opposé (De Anda et al., 1997 ; Romano, 1997) peuvent aussi être perçues comme stressantes.

3.1.3. Facteurs de stress liés aux médias ou aux activités

Les médias peuvent jouer un rôle important dans le stress perçu par les enfants. Certaines images, et en particulier les images violentes, peuvent provoquer chez l'enfant un stress émotionnel intense (Jones Sears & Milburn, 1990), notamment sous la forme d'émotions massivement désagréables comme l'angoisse, la peur, la colère ou le dégoût (Tisseron, 2005). Les études démontrent que l'exposition prolongée et systématique à la télévision, et notamment aux séries policières et les dessins animés violents, provoquent une agressivité élevée chez les enfants (Singer, 1985 ; Zuckerman & Zuckerman, 1985). Arnold (1990) suggère que, au-delà du contenu, l'exposition physique prolongée de l'enfant devant l'écran de la télévision peut affecter négativement le développement cognitif, émotionnel, social et académique de l'enfant.

Des travaux récents ont été consacrés également à l'impact des réseaux sociaux sur les enfants et les adolescents (Beyens, Frison & Eggermont, 2016). Przybylski, Murayama, DeHaan et Gladwell (2013) proposent le concept de *FOMO : Fear of missing out*, qui réfère aux angoisses, inquiétudes ou l'anxiété à l'idée de rater quelque chose ou une expérience intéressante qui ait lieu pendant son absence. D'après Beyens et al. (2016), le syndrome FOMO peut être le signe d'un stress élevé lié à l'utilisation des réseaux sociaux parmi les

adolescentes. De plus, le stress dû aux sentiments de non-appartenance au groupe des pairs ou au sentiment de ne pas être populaire parmi les camarades (Beyens et al., 2016 ; Frankel, 1990 ; Leary, 1990), peut être particulièrement liés aux nouvelles technologies et les réseaux sociaux, systématiquement utilisés par les enfants et les adolescents. Le fait de ne pas être invité à un événement via Facebook, de ne pas recevoir des *likes* ou en recevoir très peu sous les messages postés peut représenter une source de stress importante (Fox & Moreland, 2015). A titre d'exemple, l'étude de Beyens et al. (2016) démontre que près de 25% des 402 adolescents interviewés indiquent que ne pas être populaire sur Facebook est stressant, voire extrêmement stressant pour eux.

Les facteurs de stress peuvent être également liés au manque d'activités extrascolaires, au fait de ne rien avoir à faire, mais également de ne pas disposer de suffisamment d'argent pour dépenser (Lewis et al., 1984).

3.1.4. Facteurs de stress liés à l'enfant lui-même

Les facteurs de stress peuvent être également de nature individuelle, liés à la santé physique, la santé mentale et au développement de l'enfant.

Le stress lié à la santé physique concerne la maladie et les problèmes de santé, tels que le handicap physique, des blessures graves, la douleur chronique et les maladies chroniques (De Anda et al., 1997 ; Lewis et al., 1984 ; Moos, 2004 ; Sharrer & Ryan-Wenger, 1995), l'hospitalisation (Rutter, 1983) ou les visites chez le médecin (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Romano, 1997). D'après Moos (2004), les soins peuvent être perçus comme stressants s'ils durent depuis plus de 12 mois. Etre malade pendant une longue période peut également provoquer des troubles de la santé mentale face à la nécessité de l'adaptation aux nouvelles conditions de vie, ce qui peut représenter un facteur de stress supplémentaire (De Anda et al., 1997). Il semble évident que la maladie ou la douleur chronique peut être stressant pour l'enfant. Cependant, la visite chez un généraliste ou un dentiste représente également des facteurs de stress importants. Selon plusieurs auteurs, c'est le fait de devoir recevoir une piqûre qui est le plus stressant (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Romao, 1997).

Les autres facteurs de stress identifiés concernent le sentiment d'insécurité physique, qui peut être lié aux vols des biens personnels, l'insécurité de se promener seul le soir, jouer dehors sans l'accompagnement d'un adulte ou encore se blesser suite à un accident (De Anda et al., 1997 ; Brotman Band & Weisz, 1988 ; Romano, 1997).

Les facteurs de stress liés à la santé mentale concernent la souffrance psychique, la détresse psychologique, la frustration, la colère et l'impuissance (De Anda et al., 1997 ; Hale, 1998 ; Plante & Plante Goldfarb, 1993) ; les événements existentiels majeurs, tels que l'abus physique ou sexuel (Hale, 1998) ; ainsi que la faible estime de soi (Helms, 1996 ; Lewis et al., 1984).

La dernière sous-catégorie concerne les facteurs de stress liés au développement de l'enfant. Il s'agit des changements dus au développement, tels que la croissance physique, des changements hormonaux, le développement des capacités de réflexion, la conscience de l'identité individuelle et sexuelle, l'autonomie et l'indépendance (Elias, 1989).

3.2. Facteurs de stress liés à l'expérience migratoire

Les travaux étrangers consacrés au processus d'adaptation et aux besoins spécifiques des enfants migrants confirment que ces derniers doivent s'adapter à un environnement social, culturel, linguistique et climatique, parfois diamétralement différent de celui connu jusqu'à présent (Laosa, 1989). L'expérience migratoire représente une source potentielle de nombreux facteurs de stress et peut affecter le bien-être psychologique et émotionnel des enfants et de leur famille (Laosa, 1989 ; Pereira & Ornelas, 2011). Plusieurs travaux étrangers démontrent que les enfants immigrés sont exposés à un stress psychologique important lié au statut d'immigrant et l'appartenance à une minorité (Padilla & Duran, 1995 ; Alva, 1991 ; Laosa, 1989 ; Munsch & Wampler, 1993). L'expérience migratoire semble d'autant plus stressante que l'enfant est grand, et en particulier après la puberté (Mena et al., 1987 ; Padilla, Alvarez, & Lindholm, 1986 ; Pereira & Ornelas, 2011). L'étude de Padilla, Alvarez et Lindholm (1986) démontre que les adolescents qui ont émigré à l'âge de 14 ans ou plus obtiennent un score de niveau de stress plus important que les individus ayant émigré avant l'âge de 14 ans. Dans l'étude de Mena et al. (1987) l'âge critique se situe encore plus tôt – à 12 ans. Selon ces auteurs, il est possible que ce résultat puisse être expliqué, tout au moins en partie, par la transition entre l'enfance et l'adolescence qui est une période stressante en soi.

Levitt, Lane et Levitt (2005) se sont intéressés au stress lié à l'expérience migratoire durant la première année post-migratoire. Cette étude a été conduite auprès de 429 familles immigrées aux Etats-Unis avec au moins un enfant âgé entre 7 et 18 ans, à l'aide d'un questionnaire avec une liste préétablie de 19 items couvrant les facteurs de stress liés spécifiquement à l'expérience migratoire. Les différents facteurs ont été regroupés en plusieurs catégories, qui sont les suivantes : la rupture sociale (la séparation avec la famille et les amis restés au pays d'origine, ne pas avoir de la famille ou d'amis à proximité), la discrimination et le préjudice (subir un traitement injuste à cause de la couleur de peau ou le

pays d'origine), l'adaptation à un nouvel environnement (rencontrer de nouvelles personnes, lier des nouvelles amitiés, habiter dans un nouvel environnement), les difficultés d'être compris culturellement ou à cause de la langue (les enseignants et les autres personnes ne comprennent pas la culture ou la langue de l'individu) et les problèmes familiaux (les disputes, les inquiétudes concernant la situation économique, ne pas connaître les procédures ou démarches dans le pays d'accueil). Les résultats démontrent que les enfants identifient plus de facteurs de stress liés à l'expérience migratoire que leurs parents (respectivement, la moyenne est de 8,94 et de 7,43) dans tous les domaines étudiés, sauf celui concernant les inquiétudes liées à la situation économique de la famille. Parmi les facteurs les plus fréquemment identifiés par les enfants figurent la séparation avec la famille (87% des enfants) et les amis restés au pays d'origine (82%), ne pas avoir de proches (61%) ou d'amis (55%) dans le pays d'accueil, avoir des difficultés pour s'exprimer dans la langue du pays d'accueil (55%) ou devoir apprendre la nouvelle langue (55%), les autres ne comprennent pas ma culture (53%) et les efforts pour lier de nouvelles amitiés (51%). Selon les auteurs, les résultats obtenus peuvent être expliqués, au moins en partie, par l'incapacité des enfants de contrôler le parcours migratoire. Or, les événements incontrôlables et inattendus sont plus à même d'être perçus comme stressants que les événements pouvant être contrôlés par l'individu (Pearlin, 1999). Cette étude démontre également une corrélation positive entre les facteurs de stress identifiés et l'adaptation psychologique des enfants et de leurs parents. Les enfants ayant identifié plus de facteurs de stress que la moyenne montrent, à travers des mesures telles que le *Children Depression Inventory* ou le *Teacher-rated School Adaptation*, des signes de dépression, une faible estime de soi et une plus faible adaptation à l'école durant la première année succédant l'immigration.

Plusieurs auteurs soulignent la nécessité de différencier le stress d'acculturation et les facteurs de stress liés au processus de migration (Fuentes & Westbrook, 1996 ; Perreira & Ornelas, 2011 ; Roche & Kuperminc, 2012). Il est important de souligner que le modèle de stress d'acculturation, proposé par Berry (Berry, 1997 ; Berry & Kim, 1988 ; Sam & Berry, 1995) et présenté brièvement dans la partie consacrée à l'expérience de l'enfant, n'a été que très rarement appliqué au stress vécu par la population des enfants migrants (Sam & Berry, 1995). En revanche, il a été adapté, ou tout du moins a servi comme base théorique pour appréhender les défis spécifiques auxquels est confrontée cette population (Ko & Perreira, 2010 ; Levitt et al., 2005 ; Mena et al., 1987 ; Perreira & Ornelas, 2011 ; Roche & Kuperminc, 2012). Suarez-Morales et al. (2007) proposent de distinguer deux dimensions du stress d'acculturation chez les enfants : la discrimination perçue et le stress lié à l'expérience migratoire. La première dimension, la discrimination perçue, réfère aux restrictions identifiées dans l'expérience de faire partie d'un groupe culturel particulier et les ressentis des enfants

face au rejet et la marginalisation de la part des autres. Le stress lié à l'expérience migratoire, quant à lui, concerne les ressentis de l'enfant face à sa nouvelle vie dans le pays d'accueil, au fait d'être loin du pays d'origine ou le fait de parler une nouvelle langue. D'après Roche et Kuperminc (2012), les facteurs de stress liés à l'acculturation et à l'adaptation à la société d'accueil peuvent être plus marquants pour les immigrants récents (Berry, 1997), tandis que les facteurs de stress liés à la discrimination peuvent être plus importants pour les enfants et jeunes nés dans le pays d'accueil (Stanton-Salazar, 1997 ; Suarez-Morales et al., 2007).

Le modèle proposé par Ko et Ferreira (2010), adapté de celui de Sluzki (1979) et présenté ci-après, permet de comprendre les différentes sources de stress durant le parcours migratoire de la famille.

3.2.1. Expérience pré-migratoire

Dans la première phase de pré-migration, les parents décident de quitter leur pays d'origine. Cette décision est souvent due aux conditions économiques de la famille, les raisons politiques et des persécutions, ou encore la volonté de rejoindre la famille vivant déjà dans le pays de destination. Les principaux facteurs de stress liés à cette étape sont la pauvreté, la situation politique violente du pays et la séparation avec les parents qui peuvent laisser leurs enfants sous la responsabilité des proches et partir dans l'espoir d'aménager des conditions de vie permettant d'accueillir leurs enfants dans le pays d'accueil (Ko & Ferreira, 2010 ; Ferreira & Ornelas, 2011). A titre d'exemple, d'après l'étude de Suarez-Orozco, Todorova et Louie (2002), 85% des 385 enfants des immigrants, âgés entre 9 et 14 ans, ont été séparés de leurs parents pendant plusieurs mois, voire plusieurs années suite à la migration de leurs parents.

Les enfants réfugiés sont souvent exposés à des facteurs de stress supplémentaires. Les études menées auprès de populations des réfugiés et des personnes contraintes à la migration démontrent que 80 à 90% des enfants ont vécu des événements traumatisants, tels, que le fait d'être témoin d'un meurtre ou d'une tuerie de masse, subir le travail forcé ou ne pas disposer de suffisamment de nourriture pendant de longues périodes (Lustig, Kia-Keating, Knight, Geltman, Ellis, Kinzie, Keane, & Saxe, 2004). Les travaux consacrés aux enfants réfugiés Cubains et Cambodgiens rapportent une forte présence (50 à 60% des participants) du syndrome de stress post-traumatique et de la dépression dans cette population jusqu'à deux ans après leur arrivée aux Etats-Unis (Ferreira & Ornelas, 2011).

3.2.2. Expérience migratoire

L'étape de migration couvre la mobilité liée au processus de migration, incluant les différents moyens de transport, tels que le bus, le bateau, l'avion ou la marche à pied ; le fait

de voyager avec des personnes de confiance ou payer les passeurs pour rentrer dans le pays d'accueil ; ainsi que des expériences éprouvantes, telles que la détention dans un centre de rétention, des agressions ou la faim.

La première source de stress concerne le fait de quitter la maison et l'environnement familial. De manière générale, les enfants laissent derrière eux leur langue, leur culture, la communauté, la famille éloignée et le système social familial, ainsi que les images familières, les sons et les odeurs du passé (Ashworth, 1982 ; Castex, 1997 ; James, 1997 ; Levitt et al., 2005). D'autres facteurs de stress peuvent être liés au fait de voyager vers le pays d'accueil, et ceci sans différence selon le fait de voyager avec un visa ou clandestinement (Ko & Perreira, 2010). A titre d'exemple, 67% des 283 adolescents de première génération, âgés entre 12 et 19 ans participants à l'étude menée par Ko et Perreira (2010) identifient, à l'aide du *Latino Adolescent Migration, Health, and Adaptation Project (LAMHA)*, cette phase comme très stressante. Comme le démontrent plusieurs études (Ogbu, 1991 ; Zuniga, 2002), cette étape peut être d'autant plus stressante quand l'enfant doit quitter l'équilibre fragile retrouvé après le départ de ses parents pour les rejoindre dans le pays d'accueil. Pour ces enfants, le stress supplémentaire consiste à voyager avec un adulte inconnu, souvent de manière clandestine (Ko & Perreira, 2010).

3.2.3. *Expérience post-migratoire*

La dernière phase, celle de la post-migration, concerne la stabilisation de la famille dans le pays d'accueil. Elle est liée à de nombreux facteurs de stress liés à l'acculturation (Ko & Perreira, 2010 ; Perreira & Ornelas, 2011).

Un des facteurs de stress important intrinsèque à cette étape consiste à l'apprentissage de la langue (Chiu & Ring, 1998 ; Levitt et al., 2005 ; McCarthy, 1998 ; Perreira & Ornelas, 2011). La maîtrise de la langue du pays d'accueil est indispensable à l'intégration de l'enfant dans le système éducatif, en lui permettant d'obtenir des bons résultats scolaires et poursuivre son éducation jusqu'à l'obtention d'un diplôme offrant un travail intéressant et bien payé (McCarthy, 1998). Plusieurs auteurs soulignent que les enfants de familles immigrées pauvres obtiennent un soutien linguistique limité à la maison, ils nécessitent donc un accompagnement spécifique à l'école (Cropley, 1983). De plus, certains chercheurs (Rumbaut, 1997) soutiennent que la capacité d'apprentissage d'une langue étrangère est particulièrement développée à l'âge entre 3 et 10 ans. Selon Rumbaut (1997), les enfants arrivés aux Etats-Unis avant l'âge de 6 ans sont plus à même de parler l'anglais sans accent que les enfants arrivés après leur puberté. Les différents travaux démontrent que, même si les enfants d'origine étrangère arrivent à maîtriser la langue du pays d'accueil relativement vite, la maîtrise de la langue au niveau académique, qui inclut la capacité de détecter les nuances ou

argumenter de manière convaincante à l'écrit et à l'oral, n'est atteinte qu'au bout de cinq à sept ans d'apprentissage de grande qualité (Cummins, 2000 ; Hakuta, Butler, & Witt, 2000). Cet apprentissage est d'autant plus compliqué pour les enfants connaissant des périodes de déscolarisation (Olsen, 1995).

Les enfants immigrés sont souvent décrits comme ceux qui se retrouvent entre deux cultures sans s'identifier pleinement avec aucune (McCarthy, 1998). Sam (1992) par exemple, les décrit comme ceux qui, d'un côté, connaissent les normes, les valeurs et coutumes de leurs parents et, de l'autre, ceux promus par la société d'accueil. Ces deux cultures sont souvent vues comme opposées l'une à l'autre, une situation pouvant être décrite comme *cultures en conflit* (*cultures in conflict*). Les enfants immigrés sont souvent mis devant un choix douloureux entre la culture de leurs parents et les normes courantes auxquelles ils sont exposés à l'école (Sam, 1992).

Les enfants qui rentrent dans le pays d'accueil illégalement sont également exposés à la peur d'être découverts et expulsés du territoire (Castex, 1997 ; Igoa, 1995 ; James, 1997 ; Padilla & Durán, 1995 ; Perreira & Ornelas, 2011 ; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). D'après Perreira et Ornelas (2011), vivre avec un statut illégal peut représenter une source de stress chronique pour les enfants et leurs parents. L'étude de Chaudry, Capps, Pedroza, Castañeda, Santos et Scott (2010), menée auprès d'enfants de parents migrants nés aux Etats-Unis ou à l'étranger de leur naissance à l'âge de 18 ans, rapporte que les enfants dont les parents ont été arrêtés, détenus ou déportés suite à un contrôle d'identité ou un raid, partagent leur sentiment d'être abandonnés, leurs peurs et leur colère, ainsi que le sentiment de rejet ou d'isolement. La situation devient encore plus compliquée quand seulement certains membres de la famille ont pu régulariser leur séjour dans le pays d'accueil. C'est notamment le cas des familles où les enfants, nés dans le pays d'accueil, ont la nationalité du pays mais pas les parents, arrivées de manière irrégulière et qui reste en situation administrative précaire risquant l'expulsion du territoire à tout moment.

Une fois installés dans le nouveau pays, les parents deviennent systématiquement dépendants de leurs enfants, souvent choisis comme interprètes, dans des situations nécessitant la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Cette pratique provoque une inversion des rôles, ce qui peut représenter une source de stress importante aussi bien pour les parents, que pour les enfants (Baptiste, 1993 ; Daviet, 2005). En conséquence, Partida (1996) décrit les enfants comme les détenteurs du pouvoir, de la connaissance et du contrôle, ce qui peut déposséder les parents de leur autorité vis-à-vis de leurs enfants. Comme le souligne Atlani-Duault, Bouville, Heidenreich et Moro (2003, p. 7), *ce rôle de médiateur entre la famille et le*

monde extérieur les amène parfois à grandir trop vite en exacerbant l'intellect, au détriment d'une spontanéité affective et d'une capacité à se confier.

Durant leur période d'adaptation à la société d'accueil, les enfants immigrés doivent également faire face aux préjugés et la discrimination dont ils peuvent être victimes (James, 1997 ; Levitt et al., 2005 ; Ferreira & Ornelas, 2011 ; Rumbaut, 1997). Étonnamment, comme le soulignent Toomey et Christie (1990), peu d'études ont été consacrées aux facteurs de stress liés à la discrimination dont sont victimes les enfants membres des minorités. D'après l'étude menée par Ko et Ferreira (2010), 41% des adolescents migrants de première génération et âgés entre 12 et 19 ans déclarent être victimes des discriminations et 79% du harcèlement à l'école durant l'année écoulée.

D'après Ferreira & Ornelas (2011), les phases de pré-migration et de migration sont critiques pour les enfants qui migrent avec leurs parents, alors que la phase post-migratoire peut l'être également pour les enfants de la deuxième génération et des générations suivantes.

3.3. Facteurs de stress auxquels sont exposés les enfants sans logement

Même si peu de recherches ont été consacrées à l'étude des facteurs de stress auxquels sont exposés les enfants sans logement (Davey, 1998 ; Davidhizar & Frank, 1992 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000), les différents auteurs s'accordent à dire que l'expérience de sans logement est une expérience stressante pour les enfants (Bassuk & Rosenberg, 1988 ; Berne, Dato, Mason, & Rafferty, 1990 ; Buckner et al., 1999 ; Davey, 1998 ; Davidhizar & Frank, 1992 ; Zima et al., 1999). Selon Buckner et al. (1999), les enfants sans logement sont exposés à plus d'événements stressants que leurs pairs logés (en moyenne 1,6 contre 0,6 d'événements stressants durant l'année écoulée), principalement à cause de l'expulsion, des addictions de la mère et du placement de l'enfant.

La situation de sans logement, tout comme la pauvreté et les conditions de vie précaires, fait partie des situations pouvant causer le stress chronique (Broussard, 1976 ; Kornberg & Caplan, 1980). Goodman et al. (1991) soutiennent que les conséquences de la situation de sans logement doivent être analysées à travers la perspective d'un trauma psychologique. Selon ces auteurs, le *trauma psychologique* réfère à un ensemble de réponses à un événement de vie extraordinaire, incontrôlable et avec une charge émotionnelle dépassant les ressources de l'individu (*psychological trauma refers to a set of responses to extraordinary, emotionally overwhelming, and personally uncontrollable life event*, Goodman et al., 1991, p. 1219). D'après Berne et al. (1990), le syndrome du stress posttraumatique est

le trouble le plus fréquemment diagnostiqué chez les enfants sans logement. Certains auteurs (Anooshian, 2003 ; Masten & Sesma, 1999 ; Miliotis, Sesma, & Masten, 1999) suggèrent que, les enfants ayant une expérience limitée ou transitoire de la situation de sans logement peuvent être protégés du stress et de la stigmatisation liés à la situation résidentielle, à travers la qualité des relations avec leurs parents et la présence d'un réseau social. En revanche, l'exposition au stress quotidien d'une expérience qui se prolonge dans le temps, laisse des traces chez les enfants, peu importe la manière dont les parents en font face (Anooshian, 2003).

Nous proposons une brève revue de la littérature du sujet ci-après. La difficulté principale de cette présentation consiste dans le fait que la différence entre l'expérience de l'enfant en situation de sans logement et les facteurs de stress (*stressors*) qu'il identifie n'est pas toujours clairement dessinée dans les différents travaux. Nous avons donc choisi de présenter dans cette partie uniquement les travaux utilisant les outils spécifiques permettant d'identifier les différents facteurs de stress perçus.

3.3.1. *Facteurs de stress liés à la pauvreté*

Il est important de préciser que nous avons fait le choix de privilégier le terme de la *pauvreté* et non celui de la *précarité*. Tout d'abord, comme le souligne Zaouche-Gaudron (2017, p. 22), *les liens entre précarité et pauvreté restent toujours très étroits et les deux termes sont souvent employés de façon indifférenciée par les auteurs [...]*. Rappelons également que la notion de *précarité* est une catégorie française, *un terme d'une polysémie extrême, utilisé à la fois dans le discours politique et la recherche* et qui posent beaucoup de difficultés dans la comparaison des travaux au niveau international (Barbier, 2005, p. 351). Compte tenu du fait que la grande majorité des résultats portant sur la pauvreté des enfants provient des études internationales (Zaouche-Gaudron, 2005, 2017) et pour des raisons de logique scientifique, nous avons donc décidé d'utiliser le terme de *pauvreté* tout au long de cet écrit. Tout de même nous restons conscients que cette notion est très vague et de nombreuses approches de la pauvreté existent, aussi bien en France qu'à l'étranger (ex. Damon, 2016 ; Loisy, 2000).

Peu de recherches ont étudié les facteurs de stress des enfants vivant en situation de pauvreté. De manière générale, les différents auteurs s'accordent sur le fait que la pauvreté crée un contexte propice au stress, où souvent un événement stressant en apporte un autre et contribue au stress futur (Wadsworth, Raviv, Reinhard, Wolff, DeCarlo Santiago, & Einhorn, 2008). Les différents facteurs de stress auxquels sont exposés les enfants vivant en situation de pauvreté concernent les difficultés financières (Wadsworth et al., 2008), les conflits familiaux (Wadsworth & Compas, 2002), l'exposition à la violence (Evans & English, 2002),

les conditions de vie chaotiques (Evans et al., 2005) et la mobilité résidentielle élevée (Attar, Guerra, & Tolan, 1994), ainsi que la discrimination de la part des pairs (Simons, Murry, McLoyd, Lin, Cutrona, & Conger, 2002).

D'après plusieurs recherches, les enfants vivant en situation de pauvreté sont exposés à plus d'événements stressants que leurs pairs de classe moyenne (Attar et al., 1994 ; Evans & English, 2002 ; Mayer, 1997 ; Pryor-Brown et al., 1986). A titre d'exemple, l'étude de Pryor-Brown et al. (1986), menée auprès d'enfants de 9 à 12 ans et utilisant une liste de 22 événements potentiellement stressants, démontre que les enfants vivant dans des familles à faible revenu et en zone urbaine perçoivent plus d'événements stressants que leurs pairs vivant dans des familles des classes moyennes dans une zone périurbaine. Une autre étude, celle de Paulter et Lewko (1983, après Toomey & Christie, 1990) menée auprès de plus de 1 000 enfants âgés entre 6 et 12 ans, démontrent que les enfants dont les parents sont au chômage identifient plus d'inquiétudes sur l'échelle de 75 items que leurs pairs dont les parents ont un emploi.

D'après l'étude d'Evans et English (2002), conduite auprès de 168 enfants en situation de pauvreté et ceux vivant dans des familles de classe moyenne, les enfants en situation de pauvreté sont exposés à de multiples facteurs de stress, cumulatives dans leur nature. En comparaison avec leurs pairs de classe moyenne, ils sont exposés plus fréquemment au bruit, au surpeuplement, aux problèmes liés au statut résidentiel, à l'instabilité de la structure familiale, à la séparation des parents et à la violence.

Parmi les principales études portant sur les facteurs de stress des enfants en situation de pauvreté figure également celle d'Attar et al. (1994), menée auprès d'enfants âgés entre 6 et 10 ans et appartenant à une minorité. L'outil permettant d'identifier les événements stressants vécus est le *Stress Index*, contenant 16 items regroupés en 3 catégories : les événements quotidiens (4 items), les changements (6 items) et l'exposition à la violence (6 items). Les principaux résultats démontrent que les enfants vivant dans un environnement qualifié comme très défavorisé (défini à travers le taux de criminalité, ainsi que le niveau de revenus, de logement et le taux de chômage) identifient plus d'événements stressants que les enfants vivant dans un environnement modérément défavorisé dans chacune des 4 catégories.

3.3.2. Facteurs de stress liés à la situation de sans logement

Plusieurs études démontrent que les enfants sans logement sont exposés à un nombre très élevé d'événements stressants (Davey, 1998 ; Zima et al., 1999). L'étude de Zima et al. (1999) a été conduite à l'aide du *Lifetime Events Questionnaire*, une mesure d'évaluation de

10 items adressée aux parents d'enfants sans logement âgés entre 6 et 12 ans. Cette recherche démontre qu'au cours de l'année passée, près de la moitié (48%) des enfants a été victime ou témoin de violence (agression physique, attaque au couteau ou fusillade, bastonnade ou viol), la moitié (50%) a été exposée à la séparation ou au divorce des parents et 45% ont déménagé trois fois ou plus au cours de la dernière année.

Très peu d'études ont étudié les facteurs de stress à partir de point de vue des enfants (Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000). Or, la démarche de recueillir les données concernant l'expérience et la perception de l'enfant uniquement auprès d'adultes, a été critiquée à plusieurs reprises (Johnson, 1986 ; Johnson & McCutcheon, 1980 ; Lewis et al., 1984 ; Ryan, 1988 ; Yamamoto, 1979). Nous présentons ci-après les deux études principales consacrées aux facteurs de stress des enfants sans logement et menées de la perspective de l'enfant.

La recherche de Heusel (1995), réalisée auprès d'une trentaine d'enfants sans logement, a permis d'identifier les principaux facteurs de stress perçus par ces enfants. Cette étude, menée à l'aide du *Child's Version of the Homeless Children Interview Schedule* de 15 questions (une version adaptée de l'outil proposé par Wagner et Menke, 1993), rapporte que les facteurs de stress identifiés par les enfants sont liés avant tout à la perte des amis et les changements d'école suite aux déménagements fréquents. La catégorie suivante réfère aux situations violentes vécues par l'enfant : l'expérience de la rue, les combats des gangs, les bagarres avec la fratrie. Une autre catégorie concerne les facteurs de stress liés aux relations familiales : s'inquiéter de garder les relations harmonieuses avec les parents et la fratrie ou les relations conflictuelles avec la famille éloignée. La catégorie suivante est liée à la discrimination vécue par l'enfant à cause de sa situation résidentielle : la perte de l'estime de soi suite aux moqueries, les inquiétudes liées aux moqueries de la part de leur camarades, l'angoisse que les autres enfants découvrent la situation résidentielle de la famille. D'autres facteurs de stress sont liés au travail scolaire, à la douleur physique ressentie par l'enfant, la séparation temporaire avec un des parents, l'insécurité liée au manque d'un endroit stable pour vivre et l'adaptation dans le nouveau groupe des pairs.

La deuxième recherche, réalisée par Huang et Menke (2001), est une analyse secondaire des données provenant d'une étude comparative des enfants sans logement et leurs pairs logés mais vivant en situation de pauvreté (Wagner & Menke, 1993). Les données utilisées pour l'analyse secondaire ont été recueillies auprès d'une trentaine d'enfants sans logement, âgés entre 8 et 12 ans et hébergés dans un centre d'hébergement, à l'aide du *Homeless Children Interview Schedule-Child's Version*, comportant 35 questions, dont 20 permettant d'identifier, d'une part, les facteurs de stress et, de l'autre part, les stratégies de

coping utilisées pour y faire face (les 10 questions restantes visaient à étudier l'expérience de l'enfant en situation de sans logement mais nous n'avons pas pu accéder à la publication présentant ces résultats). Les résultats démontrent que la quasi-totalité des enfants (29/30) identifie au moins un facteur de stress dans leur vie. Le nombre total des facteurs de stress par enfants varie entre 0 et 7, avec une moyenne de 2,7. Les différents facteurs de stress ont été classifiés en 6 catégories : la vie dans un centre d'hébergement, les relations familiales, l'enfant lui-même, les situations violentes, les relations avec les pairs et l'école. Chaque catégorie contient plusieurs sous-catégories que nous présentons ci-après. Le plus grand nombre de facteurs de stress a été identifié dans la catégorie liée à la vie dans un centre d'hébergement – 35 facteurs identifiés par 24 enfants. Cette catégorie réfère aux facteurs de stress physiques, personnels ou cognitifs liés à la vie dans une structure d'hébergement. Les facteurs identifiés dans cette catégorie ont été regroupés en sous-catégories suivantes : les règles de vie (ex. : devoir rester avec un adulte tout le temps, avoir des horaires fixes pour les repas et l'heure de coucher), ne pas avoir de maison à soi (ex. : ne pas avoir d'endroit stable pour vivre, ne pas savoir où la famille sera accueillie une fois elle a quitté le foyer), l'environnement (ex. : le manque d'intimité, le bruit, la présence des nuisibles ou des odeurs désagréables), les pairs habitant le même foyer (ex. : se disputer avec les autres enfants, être séparé des amis d'avant), l'école (être gêné ou être moqués à cause de la situation résidentielle, commencer une nouvelle école) et l'ennui (ex. : n'avoir rien à faire au foyer). La deuxième catégorie, avec 28 facteurs identifiés par 15 enfants, est liée à la famille. Les sous-catégories sont les suivantes : les relations avec les parents (ex. : les addictions du parent, la séparation avec le père) et/ou avec la fratrie (ex. : les disputes ou bagarres), les relations avec la famille éloignée et d'autres proches. La catégorie suivante, liée à l'enfant lui-même, contient 9 facteurs identifiés par 9 enfants. Les facteurs de stress font référence aux peurs de l'enfant (ex. : avoir peur d'un étranger, croire que quelqu'un méchant se cache dans la chambre ou avoir un mauvais rêve), aux inquiétudes liées au fait d'être pas sage (ex. : avoir des problèmes suite à une bêtise) ou au fait que *les autres parlent de moi*, ainsi qu'à la santé de l'enfant (ex. : avoir un traitement médical ou un suivi médical régulier). La quatrième catégorie est liée aux situations violentes, avec 5 facteurs identifiés par 5 enfants. Cette catégorie regroupe les facteurs de stress concernant les situations perçues comme dangereuses par l'enfant et qui peuvent avoir des conséquences négatives, soit pour les individus, soit pour des choses matérielles (ex. : être témoin d'une fusillade, voir des programmes télé ou des films avec les scènes violentes). Les deux dernières catégories, concernant les relations avec les pairs et l'école, contiennent respectivement 5 et 3 facteurs de stress identifiés par 3 enfants. Les facteurs de stress liés aux relations avec les pairs font référence aux bagarres, être moqués

par les autres et ne pas avoir de camarade de jeu. Quant aux facteurs liés à l'école, ils sont liés à l'anxiété de passer un examen ou de prendre la parole devant la classe.

Une des rares études permettant la comparaison des facteurs de stress et des stratégies de coping (ces dernières seront présentées dans le chapitre suivant) identifiés par les enfants eux-mêmes, est celle de Menke (2000). Cette étude compare les résultats obtenus par les trois populations suivantes : les enfants sans logement (N=65), les enfants précédemment sans logement (N=30) et les enfants vivant en situation de pauvreté mais jamais sans logement (N=37). L'outil principal utilisé par Menke (2000) est le *Homeless Child Interview Schedule*. Selon ces résultats, 98% de l'ensemble des enfants ayant participé à l'étude identifient au moins un facteur de stress dans leur vie. Les facteurs de stress identifiés par les trois groupes étudiés sont liés à la famille (ex. : les disputes entre les parents, ne pas s'entendre avec la fratrie, la séparation avec le père ou la mort d'un membre de la famille), à l'enfant lui-même (ex. : avoir peur d'être puni, être de mauvaise humeur, être maladroit), aux relations avec les pairs (ex. : ne pas s'entendre avec les pairs, être séparés des amis, être moqué), à l'école (ex. : s'inquiéter pour les notes, ne pas être sage à l'école, ne pas s'entendre avec l'enseignant), à la santé (ex. : avoir un traitement médical, avoir un rhume), à l'environnement (ex. : la présence des nuisibles, des mauvaises odeurs, de bruit, le manque d'hygiène) et à la violence (ex. : être témoin d'une fusillade, être en contact avec les consommateurs de crack, violence conjugale entre les parents, être victime d'abus sexuel). Les résultats obtenus démontrent que les trois groupes sont comparables au niveau des réponses obtenues, compte tenu du fait qu'aucun des tests de Chi² n'apparaît statistiquement significatif. Une seule catégorie a été identifiée uniquement par les enfants sans logement (68% des 65 enfants sans logement ayant participé), celle liée à l'expérience de la situation de sans logement. Les facteurs de stress les plus fréquemment identifiés dans cette catégorie sont les deux suivants : ne pas avoir de maison à soi (31% des enfants) et les règles de vie (17%).

4. Théorie du continuum des risques

Des études menées sur le stress chez l'enfant montrent que les facteurs de stress ne sont pas seulement cumulatifs dans leur nature mais également qu'ils interagissent les uns avec les autres avec un effet multiplicateur (Evans & English, 2002 ; Garnezy, 1987 ; Garnezy, 1983 ; Grey, 1993 ; Mills & Ota, 1989).

Les différents auteurs soulignent que c'est l'exposition à une multitude de facteurs de stress psychosociaux et ceux liés à l'environnement qui représente une clé pour la

compréhension de l'impact de ces facteurs sur le développement et la santé physique et psychique de l'enfant (Barocas, Seifer, & Sameroff, 1985 ; Compas, Howell, Phares, Williams, & Giunta, 1989 ; Dubow & Tisak, 1989 ; Dunst & Trivette, 1994 ; Evans & English, 2002 ; Evans et al., 2005 ; Plancherel et al., 1992 ; Rutter, 1981, 1983 ; Sameroff, Seifer, Zax, & Barocas, 1987). D'après Neiman (1988), chaque facteur de stress séparé des autres ne représente pas une menace pour l'enfant ; en revanche, il suffit que l'enfant soit exposé au même moment à deux facteurs de stress ou plus pour que le risque soit quadruplé.

Les enfants vivant en situation de pauvreté, qu'ils soient logés ou non, doivent faire face à une multitude de facteurs de stress chroniques et des événements stressants aigus, qui résultent de leurs conditions de vie. D'après Buckner (2007, 2008), dans les travaux consacrés aux enfants sans logement et ceux en situation de pauvreté, il semble plus facile de distinguer l'impact de la pauvreté que celui spécifiquement lié à la situation de sans logement. Une des explications consiste dans le fait que ces deux populations diffèrent fortement de la population générale en ce qui concerne l'exposition à de multiples facteurs de risque pouvant altérer leur développement, ainsi que leur santé physique et mentale. En effet, ces deux populations subissent des conditions de vie précaires (surpeuplement, bruit, insalubrité etc.), du stress lié à la pauvreté, de la monoparentalité, de la violence domestique ou encore des addictions des parents, du manque ou d'accès limité aux services de soins et de prévention, ainsi que des modes de gardes des enfants (Rafferty & Shinn, 1991). Sans oublier les deux facteurs de risque majeurs qui sont l'instabilité résidentielle (Shmitz et al., 2001) et la dépression maternelle (Bassuk, Buckner, Weinreb, Browne, Bassuk, Dawson, & Perloff, 1997a; Graham-Bermann et al., 1996 ; Harpaz-Rotem, Rosenheck, & Desai, 2006). Les enfants sans logement, en plus des facteurs de stress communs, sont exposés à l'instabilité d'hébergement, aux déménagements fréquents, à l'insécurité du lendemain, la mauvaise alimentation, ainsi qu'aux changements fréquents d'école, ce qui peut évidemment avoir un impact sur le développement et le fonctionnement de l'enfant (Bassuk & Rosenberg, 1990 ; Hutchinson, 1999 ; Rafferty & Shinn, 1991). Les familles faisant appel aux services d'hébergement d'urgence doivent affronter également des orientations chaotiques vers les structures d'accueil et souvent de courte durée. Les études étrangères (Rafferty & Rollins, 1989 ; Rafferty & Shinn, 1991), ainsi que les données françaises (Guyavarch et al., 2014) confirment que les familles sont systématiquement réorientées vers de nouveaux lieux d'hébergement, ce qui représente une source de stress supplémentaire. La *maison* n'est plus le centre de sécurité dans la vie de l'enfant (Timberlake, 1994). Les enfants laissent souvent derrière eux leurs affaires personnelles et les endroits familiers qui, jusqu'à présent, leur assuraient l'évidence symbolique de ce qu'ils sont (Kozol, 1988). Le lien d'attachement avec

le réseau social, amical et institutionnel est souvent rompu (Bassuk et al., 1986 ; Bassuk & Gallagher, 1990 ; Sullivan & Damrosch, 1986).

Plusieurs chercheurs ont repris le concept du continuum des risques (*continuum-of-risk concept*), proposé par Masten et ses collègues (1993), particulièrement adapté dans l'analyse des facteurs perçus par les enfants sans logement.

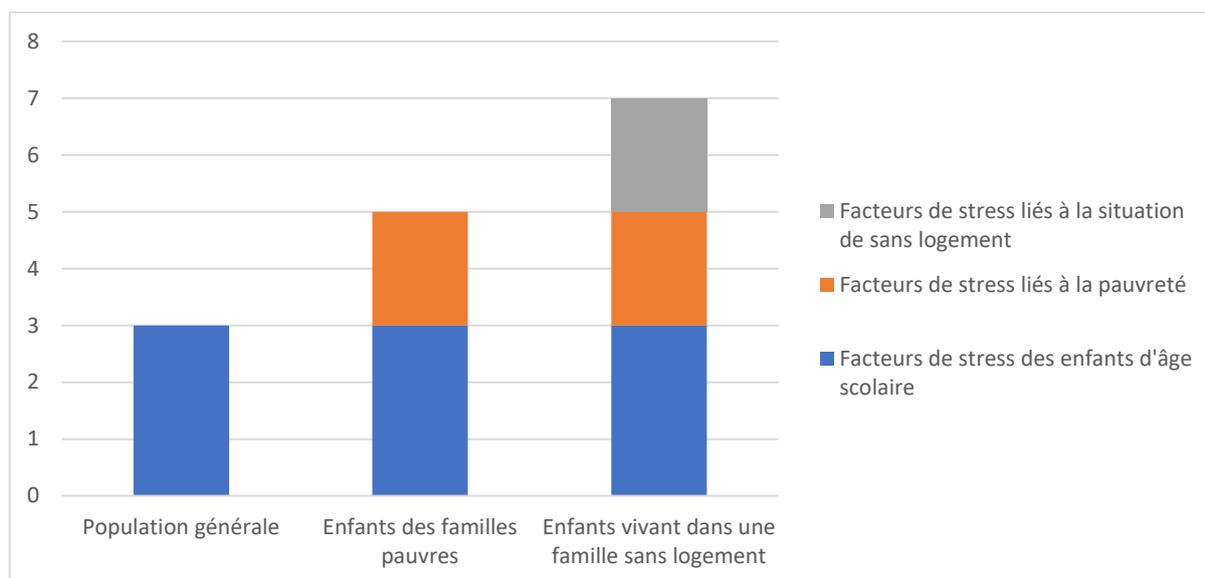


Figure 1 - Concept du continuum des risques

D'après Buckner (2007), la figure 1 propose une présentation graphique de ce concept. Cette figure représente les différentes sources de stress de manière graphique et en aucun cas les valeurs présentées sur l'axe y ne doivent pas être interprétées de manière visuelle, mais représente plutôt des valeurs indicatives représentant des sources de stress supplémentaires. Dans ce graphique, un « degré moyen de gravité du problème » (*average degree of problem severity*, Buckner, 2007, p. 18) est attribué à chacun des trois groupes différents d'enfants : les enfants de la population générale, les enfants logés vivant dans la pauvreté et les enfants sans logement. Le niveau de « gravité du problème » de chaque groupe est réparti jusqu'à trois sources de stress différentes. Les enfants de la population générale ont une seule source de facteurs de risque (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire), ceux qui vivent dans des familles à faible revenu mais logés ont deux sources de facteurs de stress (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire plus les facteurs de stress liés à la pauvreté) et les enfants sans logement sont exposés aux trois sources de stress (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire, ceux liés à la pauvreté et ceux liés à la situation de sans logement). D'après Masten et al. (1993), la situation de sans logement se situe à l'extrémité d'un continuum des risques représentant par la pauvreté.

Comme le souligne Buckner (2007), l'hypothèse implicite de ce concept consiste à admettre que l'ensemble des enfants sont exposés à des facteurs de stress communs à ces trois populations et que différents groupes partagent certains types de facteurs de stress.

Chapitre 5.

Stratégies de coping des enfants sans logement

Dumont et Pancherel (2001) considèrent que la façon dont les enfants réagissent aux situations stressantes et la façon dont ils s'adaptent à ces situations est toujours mal connue. En effet, encore aujourd'hui peu de recherches au niveau international et très peu au niveau français ont été consacrées à l'analyse des stratégies de coping des enfants d'âge scolaire ou des préadolescents (Compas, 1987 ; Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001 ; Donaldson, Prinstei, Danovsky, & Spirito, 2000 ; Hampel & Petermann, 2005 ; Rutter, 1983). Les travaux sont encore moins importants en ce qui concerne l'étude des stratégies de faire face des populations dites *vulnérables*, telles que les enfants en situation de pauvreté, les enfants sans logement (Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000) ou les enfants migrants (Dyal & Dyal, 1981 ; Laosa, 1989 ; Roch & Kuperminc, 2012).

Or, l'étude des stratégies de coping durant l'enfance s'avère très importante car elle permet de *mieux comprendre leur rôle potentiel dans le développement de la personnalité et l'apparition des troubles psychologiques et physiques qui pourraient se manifester plus tard par suite d'une mauvaise adaptation à une ou plusieurs situations de stress* (Dumont, 2001, p. 55).

1. Approche développementale des stratégies de coping

En plus des typologies de coping présentées auparavant et pouvant être appliquées au coping des enfants avec plus ou moins de succès (Dumont & Plancherel, 2001), certains chercheurs proposent des typologies prenant en compte la spécificité du coping infantile.

En effet, Compas (1987) souligne que l'acquisition de nouvelles stratégies de coping et le choix parmi les stratégies disponibles dépend du niveau de maturité de l'enfant. D'après Arnold (1990), il existe une hiérarchie logique des dépendances existantes entre les compétences de faire face et la maturité émotionnelle de l'individu, et que cette dernière dépend à son tour des compétences cognitives et motrices de l'enfant, qui, quant à elles, sont liées à la maturité neuropsychologique. C'est dans cette même perspective que Dumont (2001) propose une approche développementale des stratégies d'adaptation avec trois types

de coping, souvent adoptés durant l'enfance : le *coping cognitif*, le *coping social* et le *coping émotionnel*.

Le *coping cognitif* est lié au développement cognitif de l'enfant. Avec l'âge, l'enfant acquiert de nouvelles compétences intellectuelles pouvant l'aider à faire face aux difficultés rencontrées. Il devient également de plus en plus conscient des menaces qui l'entourent, est en capacité d'anticiper les difficultés potentielles et de prendre la responsabilité de ses réponses de coping. L'émergence de la pensée abstraite chez l'enfant favorise l'utilisation des stratégies cognitives de plus en plus complexes. (Compas, 1998 ; Ebata & Moos, 1994), telles que par exemple la distraction cognitive (Altshuler & Ruble, 1989) ou la réévaluation de la situation (Hoffner, 1993).

Quant au *coping social*, il dépend directement de l'entourage de l'enfant et il est défini comme un *coping basé sur l'attachement et, dans certains cas, comme une stratégie moins avancée au plan développemental, étant donné la dépendance qu'elle implique parfois envers les autres, surtout dans l'enfance* (Dumont, 2001, p. 66). Selon certains auteurs (Cartwright & Cooper, 1996), ce type de coping peut être classifié à la fois comme le coping centré sur l'émotion (recherche du réconfort afin de réduire l'anxiété) et comme le coping centré sur le problème (recherche du soutien afin de résoudre le problème). Les résultats de plusieurs études démontrent, avec l'âge de l'enfant, une diminution dans l'utilisation des stratégies de recherche de soutien social et une augmentation dans l'utilisation de restructuration cognitive, d'évitement cognitif et de résolution directe de problème (Bernzweig, Eisenberg, & Fabes, 1993 ; Prinstein, La Greca, Vemberg, & Silverman, 1996). Dumont (2001, p. 66) remarque que *quand on regroupe les catégories de soutien social (les stratégies centrées sur le problème et celles centrées sur les émotions), on remarque que les enfants d'âge préscolaire utilisent beaucoup plus ces stratégies que les plus vieux, comme s'ils étaient conscients qu'ils n'avaient pas encore les ressources et les habiletés suffisantes*.

Enfin, le *coping émotionnel* renvoie à la gestion des émotions (Dumont, 2001). Plusieurs études démontrent une relation positive entre ce type de coping et les enfants d'âge scolaire (Brotman Band, & Weisz, 1988 ; Compas et al., 1988 ; Compas, Worsham, Ey & Howell, 1996). Dumont (2001) conclut que, si on peut affirmer que le coping cognitif tend à augmenter avec l'âge, les résultats sont moins clairs pour ce qui concerne le coping social et émotionnel.

Une autre approche des types de coping utilisés par les enfants a été proposée par Moreland et Dumas (2008). Selon ces auteurs, les enfants utilisent les stratégies de coping, pouvant être qualifiées de *prosociales*, *antisociales* et *asociales* (Moreland & Dumas, 2008, p.

438). Le coping *prosocial* implique que l'enfant tend à résoudre le problème ou, tout au moins, de surpasser la difficulté d'une manière constructive en puisant dans ses propres ressources ou en faisant appel à l'aide de quelqu'un. En utilisant le coping *antisocial*, l'enfant vise à résoudre le problème de façon agressive ou destructive, ou encore par le déni de toute responsabilité dans la recherche de solution, souvent en se faisant du mal ou en blessant les autres. Enfin, le coping *asocial* implique que l'enfant répond à la situation stressante par le retrait social, avec le but d'éviter, de minimiser ou rejeter le problème. Les auteurs soulignent, que même si le coping *prosocial* semble le plus adapté, tous les jeunes enfants utilisent en priorité des comportements pouvant être associés au coping *antisocial* et *asocial* (p.ex. pleurs, éviter des personnes inconnues), mais qui jouent un rôle extrêmement important dans leur survie et leur attachement. En revanche, plus l'enfant grandit, plus le recours à des stratégies *prosociales* devrait être important afin d'assurer le développement et le fonctionnement harmonieux de l'enfant.

Les différents outils permettant d'étudier les stratégies de coping des enfants sont relativement récents. Spirito, Stark et Williams (1988) sont les premiers à avoir proposé une échelle de mesure pour le coping des enfants, nommé *KidCope*. Cet outil propose dix stratégies de coping suivantes : la pensée magique, l'expression des émotions, le retrait social, le soutien social, la distraction, la résolution de problème, la restructuration cognitive, la résignation, le blâmer les autres et la critique négative. Par ailleurs, c'est le questionnaire *KidCope* que nous avons décidé d'utiliser dans notre travail de recherche. Nous le présentons donc plus en détail dans la troisième partie de cet écrit, consacrée aux choix méthodologiques retenus.

A partir de l'analyse des travaux portant sur les stratégies de coping des enfants, Ryan-Wenger (1992), propose une taxonomie comprenant 14 stratégies différentes. La première stratégie, *activités agressives (agressive activities)*, concerne les activités verbales ou motrices qui peuvent être blessantes pour les individus, les animaux ou les objets. L'*évitement comportemental (behavioral avoidance)* réfère au comportement, autre que l'isolement, qui vise volontairement à se tenir à l'écart du stresser. La *distraction comportementale (behavioral distraction)* désigne un comportement, autre que l'isolement ou l'évitement, qui retarde le moment de faire face à la situation stressante. L'*évitement cognitif (cognitive avoidance)* fait référence aux tentatives cognitives volontaires qui visent à éviter la reconnaissance de l'existence du facteur de stress. Quant à la *distraction cognitive (cognitive distraction)*, elle décrit les tentatives cognitives volontaires visant à maintenir les pensées à l'écart du stresser. La *résolution cognitive du problème (cognitive problem-solving)* concerne les pensées focalisées sur les moyens pour modifier, prévenir ou éliminer le facteur de stress.

La *restructuration cognitive (cognitive restructuring)* désigne les pensées qui altèrent la perception que l'individu porte sur les caractéristiques de l'événement stressant. La stratégie suivante, l'*expression des émotions (emotional expression)*, est définie comme le comportement autre que les activités agressives, permettant l'expression des sentiments et des émotions. La *résistance (endurance)* désigne le comportement obligeant l'individu de faire face à la situation stressante et d'en accepter les conséquences. La *recherche d'informations (information seeking)* est un comportement qui vise à obtenir des informations sur le facteur de stress. L'*isolement (isolating activities)* réfère au comportement permettant à l'individu de se séparer de la présence des autres. Les *activités d'auto-contrôle (self-controlling activities)* désignent le comportement ou le processus cognitif permettant de réduire la tension ou de contrôler son propre comportement ou ses émotions. Le *soutien social (social support)* est un comportement non agressif impliquant la recherche de la présence des autres. La stratégie de *soutien spirituel (spiritual support)* suggère un recours à un être supérieur et la *modification du stressor (stressor modification)* désigne une activité non cognitive visant à éliminer l'événement stressant ou à modifier ses caractéristiques.

2. Facteurs de protection

Mais les facteurs de stress n'impactent pas deux personnes de la même manière. D'après Reed-Victor et Stronge (2002), le fait que les enfants s'adaptent ou résistent aux situations stressantes ne signifie pas qu'ils sont invulnérables ou non affectés, mais qu'ils développent et utilisent des ressources leur permettant d'y faire face efficacement.

Plusieurs travaux ont été consacrés à l'étude des variables pouvant modérer l'impact du stress sur l'individu (Garmezy, 1983 ; Lazarus & Folkman, 1984 ; Plancherel, Bolognini & Nunez, 1994 ; Seiffge-Krenke, 1994 ; Trad & Greenblatt, 1990). Suite à ces travaux, différents facteurs de protection ont été identifiés. Selon Garmezy (1983, p. 73), les facteurs de protection sont *les attributs de la personne, de l'environnement, de la situation ou de l'événement qui modèrent l'impact psychopathologique présumé compte tenu du statut de l'individu jugé à risque (attributes of persons, environments, situations, and events that appear to temper predictions of psychopathology based upon an individual's at-risk status)*. Les facteurs de protection assurent la résistance aux risques et produisent des résultats positifs caractérisés par l'adaptation et la compétence, et jouent un rôle important dans le maintien de la santé et du bien-être de l'enfant (Garmezy, 1983). Lacharité (2005, p. 73), quant à lui, définit un facteur de protection comme celui qui *diminue la probabilité qu'un individu ou un groupe développe un problème spécifique au vu du risque présent (A protection factor can be defined*

as that which decreases the probability [...] of an individual or group developing a specific problem in the presence of a given risk).

D'après Rutter (1995, après Lacharité, 2005, p. 73), les facteurs de protection peuvent jouer leur rôle au travers de trois manières différentes. Premièrement, les mécanismes de protection peuvent diminuer l'exposition d'un individu ou d'un groupe au risque donné. Deuxièmement, ils peuvent diminuer l'impact réel du risque sur un individu ou un groupe. Et enfin, les facteurs de protection peuvent favoriser le développement et la mise en place des stratégies efficaces pour faire face au risque. Plancherel (2001, p.16), en décrivant le rôle des facteurs de protection, utilise l'expression de l'*effet tampon*. D'après cet auteur, on parle de l'effet tampon lorsque des ressources personnelles et environnementales permettent de réduire l'impact du stress sur le bien-être des individus.

Selon plusieurs auteurs (Compas, 1987 ; Cowen, Wyman, Work, & Parker, 1990 ; Garnezy, 1985, 1993 ; Luthar & Zigler, 1991 ; Rutter, Cox, Tupling, Berger, & Yule, 1975 ; Trad & Greenblatt, 1990), les facteurs de protection forment une triade des catégories suivantes : les caractéristiques individuelles de l'enfant, la présence du soutien familial et le réseau extrafamilial.

2.1. Caractéristiques individuelles

Les caractéristiques individuelles incluent notamment le tempérament de l'enfant, l'intelligence, les compétences sociales, ainsi que le locus de contrôle (Garnezy, 1985 ; Luthar & Zigler, 1991).

La première des variables personnelles concerne le tempérament qui peut déterminer le degré de vulnérabilité au stress et la capacité à y faire face (Rutter, 1983 ; Trad & Gleenblatt, 1990). Thomas et Chess (1977, après Quartier, 2010) proposent trois types de tempérament : facile, difficile et à l'adaptation lente. D'après Trad et Gleenblatt (1990), cette typologie met en lumière le rôle que le tempérament joue dans la manière dont l'enfant fait face à un événement stressant. Par exemple, un enfant avec le tempérament facile tend à s'adapter et à être positif, curieux et persistant dans ses explorations. En revanche, un enfant avec le tempérament difficile est inflexible et se met en état d'alerte face aux nouveaux stimuli. Il se montre également irrégulier, négatif et intense dans ses réactions. Enfin, un enfant avec le tempérament à l'adaptation lente, dans les mêmes conditions démontre une certaine réticence face aux nouveaux stimuli et une adaptation lente. Dans cette perspective, se sont surtout les enfants avec le tempérament difficile et à l'adaptation lente qui semblent particulièrement vulnérables face aux événements stressants. De plus, le tempérament de l'enfant influence

également la relation parent-enfant qui, à son tour, joue le rôle protecteur face au stress (Rutter, 1983). Malgré cette perspective proposée par Trad et Greenblatt (1990), peu de recherches apportent des résultats clairs et univoques sur le rôle que le tempérament joue dans la manière dont un enfant répond aux situations stressantes (Dunn & Kendrick, 1980 ; Dunn, Kendrick, & MacNamee, 1981).

Bien que l'intelligence soit une des variables les plus largement étudiée dans le contexte du coping (Luthar & Zigler, 1991), son rôle dans le processus du coping n'est toujours pas clairement démontré. Certaines études affirment que les capacités intellectuelles peuvent jouer un rôle protecteur (Garmezy et al., 1984 ; Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin, & Larsen, 1988 ; Werner & Smith, 1982). D'autres travaux, en revanche, n'ont pas démontré de corrélation entre l'intelligence et l'impact de l'intelligence sur l'individu (White, Moffitt & Silva, 1989).

D'autres variables concernent les compétences sociales. Premièrement, il s'agit du sens de l'humeur. L'étude de Masten (1982, après Luthar & Zigler, 1991, p. 11) suggère que les enfants qui font face efficacement à un niveau de stress élevé, démontrent également un sens de l'humeur plus développé que leurs pairs exposés au même niveau du stress mais qui se montrent moins compétents dans ce domaine. La conscience sociale et l'empathie semblent également jouer un rôle important (Luthar & Zigler, 1991).

Paykel (1974) soulignent que le lien entre le stress vécu et les troubles psychiatriques est d'autant plus important que l'événement stressant est perçu comme en dehors de contrôle de l'individu. La capacité de l'enfant à contrôler son environnement, et leur confiance en cette capacité, représente un des facteurs de protection les plus importants face au stress. Les enfants avec un fort locus de contrôle interne montrent une grande capacité à affronter le monde extérieur avec le sentiment de pouvoir le maîtriser. En revanche, les enfants avec un locus de contrôle externe ont plutôt tendance à se sentir contrôlés, tributaires des forces et puissances externes à eux-mêmes (Murphy & Moriarty, 1986). La capacité de l'enfant à maîtriser soi-même durant et après l'exposition à un événement stressant joue un rôle modérateur non seulement dans le vécu de l'expérience même, mais également de ses conséquences (Trad & Greenblatt, 1990).

2.2. Relations familiales

En ce qui concerne la famille, les facteurs de protection sont liés aux relations proches, chaleureuses et soutenantes avec les parents et la fratrie (Trad & Greenblatt, 1990 ; Werner, 2000). Les recherches démontrent que la chaleur et le support parental sont reliés à un coping

plus adapté (Herman & McHale, 1993), tandis que les processus familiaux inadaptés sont associés à des réponses de coping moins fonctionnelles (Stern & Zevon, 1991). Shulman, Seiffge-Krenke et Samet (1987) soulignent également que c'est le climat familial qui encourage ou décourage l'utilisation de stratégies de coping particulières. Les relations parent-enfant, perçues par l'enfant comme étant chaleureuses et intimes, représenteront un environnement ouvert, supportant et respectueux. Ce type d'environnement pourra encourager la stratégie de résolution de problème. En revanche, les relations parent-enfant perçues par l'enfant comme étant moins chaleureuses et intimes, pourront décourager le coping actif en créant un climat dans lequel l'enfant ne se sentira pas supporté. D'après Werner et Smith (1982), les enfants ayant une relation d'attachement sécuritaire et soutenante avec leur parent et des relations fortes et chaleureuses avec l'ensemble des membres de la famille, récupèrent rapidement après une période de maladie.

Les parents soutiennent l'enfant également à travers des attentes raisonnables et cohérentes vis-à-vis de l'enfant et de son comportement (Garmezy, 1985 ; Werner, 2000). La présence des adultes qui prennent soin de l'enfant, joue un rôle important en facilitant à l'enfant l'apprentissage comment utiliser ses propres ressources et le soutien des autres pour trouver des solutions efficaces face aux difficultés (Reed-Victor, 2000). Les parents encouragent l'enfant à prendre ses responsabilités et représentent des exemples des figures aidantes et prenant le soin. Ils renforcent également la conviction que les difficultés peuvent être traversées grâce aux efforts personnels et le soutien émotionnel des proches (Werner, 2000).

Les facteurs de protection familiaux incluent des parents compétents, aimants et patients, ainsi qu'une famille soudée et des règles claires (Kimchi & Schaffner, 1990). La chaleur et le sens de contrôle que l'enfant puise dans la relation d'attachement sécurisante et l'environnement familial soutenant créent une forte aura de protection autour de l'enfant, en fort contraste avec un environnement insécuritaire, voire hostile (Trad & Greenblatt, 1990).

2.3. Réseau extrafamilial

Le soutien social, aux côtés du tempérament et de l'attachement, apparaît parmi les facteurs de protection les plus importants (Trad & Greenblatt, 1990). Il peut être défini comme des informations ou messages provoquant chez l'individu le sentiment d'être aimé et apprécié (Cobb, 1976). Le soutien peut trouver sa source dans le réseau extrafamilial qui réfère à l'école et à la communauté. Les pairs, les enseignants, les coaches, les enfants plus âgés ou d'autres adultes au sein de l'école, du voisinage, de la communauté peuvent également apporter le même type de protection et du soutien que les parents (Werner, 2000). D'après Wallerstein et

Kelly (1980), l'amitié permet aux enfants de voir la situation familiale d'une autre perspective et de maintenir une distance constructive des difficultés vécues par la famille.

3. Stratégies de coping des enfants d'âge scolaire

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les différents types de facteurs de stress auxquels peuvent être exposés les enfants sans logement. Les travaux étrangers démontrent également que le stress vécu peut avoir un impact important sur la santé et le fonctionnement de l'enfant (Bassuk et al., 1997a ; Goodyer, 1994, 1996 ; Goodyer et al., 1985 ; Goodyer et al., 1988, 1990 ; Plancherel, 2001 ; Trad & Greenblatt, 1990). En revanche, et comme le souligne Zima et al. (1999), malgré cet environnement extrêmement défavorable, tous les enfants sans logement ne montrent pas de signes de troubles psychiques ou de détresse.

Selon la théorie de Lazarus et Folkman (1984), qui représente le cadre théorique de cette recherche, ce processus est régulé notamment par l'évaluation primaire et secondaire de l'individu qui permet d'apprécier le stress perçu et de mettre en place différentes stratégies de coping pour le maîtriser. Malheureusement, très peu de recherches ont été menées pour analyser les stratégies de coping des enfants d'âge scolaire, encore moins en ce qui concerne les stratégies de coping des enfants sans logement (Berne et al., 1990 ; Baumann, 1994 ; Herth, 1996). Cette question reste donc méconnue et nous manquons d'informations nécessaires à la compréhension de la façon dont les enfants font face au stress et quels sont les facteurs de protection spécifiques à cette population.

Comme pour la présentation des facteurs de stress, dans un premier temps nous présentons les travaux portant sur le coping de la population générale. Ensuite, nous nous intéressons aux stratégies de faire face des enfants migrants. Et enfin, nous mettrons en exergue les stratégies de coping des enfants en situation de pauvreté et celles des enfants sans logement.

3.1. Stratégies de coping de la population générale

Dans les pages précédentes, nous avons déjà décrit l'évolution des stratégies de coping utilisées selon le stade de développement de l'enfant. Pour rappel, les différents travaux démontrent que les enfants plus âgés utilisent plus fréquemment que les plus jeunes le coping cognitif (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Curry & Russ, 1985 ; Elwood, 1987 ; Ryan, 1989 ; Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987).

Selon Rutter (1983), l'exposition à des événements stressants des jeunes enfants a des conséquences plus graves pour leur développement que pour les enfants plus âgés. Selon cet auteur, l'effet du stress perçu consiste avant tout dans la manière dont l'enfant répond face au stress, et ne résulte pas directement par un trouble spécifique. En effet, une exposition au stress durant les premières années de vie peut favoriser l'utilisation de certains styles de coping dans l'avenir, non parce qu'ils seront efficaces pour faire face à l'événement stressant vécu mais parce que l'enfant a retenu que le style de coping donné a été efficace lors de l'expérience précédente. En conséquence, l'exposition précoce au stress peut altérer le développement des compétences futures de coping chez l'enfant et de ce fait, peut augmenter la vulnérabilité de l'enfant à des événements stressants futurs. Arnold (1990) affirme qu'avec l'âge, l'enfant développe de plus en plus ses capacités de faire face et de gérer le stress croissant.

Plusieurs études démontrent que le sexe de l'enfant détermine à son tour les stratégies de coping utilisées (Coddington, 1972 ; Compas & Pares, 1991 ; Dise-Lewis, 1988 ; Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Groux, Thomas, & Shoffner, 1992). Les différents auteurs indiquent que les filles utilisent plus fréquemment que les garçons la stratégie d'expression des émotions (Patterson & McCubbin, 1983 ; Ryan, 1989 ; Savedra & Tesler, 1981 ; Sorensen, 1990 ; Spirito et al., 1988), ainsi que celle du support social (Patterson & McCubbin, 1983 ; Ryan, 1989 ; Sipes, Rardin, & Fitzgerald, 1985 ; Wertlieb et al., 1987). D'après les travaux de Seiffge-Krenke et Shulman (1990), les filles utilisent significativement plus de coping actif et de coping interne que les garçons, alors que les stratégies de retrait sont employées dans la même mesure par les filles que par les garçons (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996). Lorsqu'un problème apparaît, elles s'en occupent immédiatement, en parlent beaucoup avec des personnes qui leurs sont proches, et tentent en général de résoudre le problème directement avec la personne concernée (Boekaerts, 1996 ; Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996, d'après Hazanov-Boskovitz, 2003, p. 50). En revanche, les garçons ont recours plus fréquemment que les filles aux stratégies orientées vers l'effort physique, telles que l'exercice physique (Ryan, 1989), la violence physique (Sorensen, 1990) ou des tentatives physiques d'agir sur le facteur de stress (Miller, Danaher, & Forbes, 1986 ; Savedra & Tesler, 1981). Les garçons cherchent souvent à gérer les problèmes quand ceux-ci deviennent imminents, et ne se mettraient pas autant de pression que les filles. Ils essaient de résoudre le problème par eux-mêmes plutôt que d'avoir recours à autrui, et essaient plus d'oublier, adoptant parfois une attitude de type *wait and see* (Boekaerts, 1996, d'après Hazanov-Boskovitz, 2003).

Selon Trad et Greenblatt (1990), un élément d'explication de ces différences entre les stratégies de coping utilisées par les filles et les garçons réside dans la relation parent-enfant.

En effet, les parents, face aux événements stressants, peuvent se montrer moins disponibles et soutenant pour les garçons que pour les filles, voire même impatients face à l'expression de la détresse par les garçons. D'autres auteurs (Eme, 1979 ; Rutter, 1983) mettent en avant les différences biologiques ou de tempérament lié au sexe de l'enfant qui augmenteraient sa vulnérabilité face aux événements stressants. Mais, une fois de plus, les résultats des recherches ne sont pas univoques. Plusieurs études n'ont pas démontré des différences significatives dans le type de stratégies de coping utilisées par les filles et les garçons (Altshuler & Ruble, 1989 ; Atkins & Krantz, 1993 ; Groux et al., 1992 ; Mischel & Mischel, 1983 ; Walker, 1988).

Eschenbeck, Kohlmann et Lohaus (2007) démontrent que le type de stratégies utilisées varient également selon la nature de la situation stressante à laquelle elles font référence. Selon Brotman Band et Weisz (1988), les stratégies visant à agir directement sur le problème rencontré sont utilisées pour faire face à des événements tels que la perte d'un ami, les relations conflictuelles avec les pairs ou les difficultés à l'école. Les stratégies centrées sur l'émotion, quant à elles, sont utilisées pour faire face aux stressors liés à la santé ou au conflit avec les personnes importantes pour l'enfant. En revanche, Spirito et al. (1991) soutiennent que pour faire face aux problèmes vécus avec les pairs ou la fratrie les enfants utilisent avant tout la stratégie de blâmer les autres. D'après Wertlieb et al. (1987), les enfants d'âge scolaire utilisent avant tout la stratégie de la pensée magique, sans différence selon le type de situation stressante.

Donaldson et ses collègues (2000), ont étudié l'utilisation des différentes stratégies de coping des enfants face à 4 types de situations stressantes, celles liées à l'école, à la famille, aux relations avec la fratrie et aux relations avec les pairs. Les auteurs ont réalisé cette étude à l'aide du questionnaire KidCope qui regroupe 10 stratégies de coping suivantes : la résignation, la distraction, le retrait social, la pensée magique, la critique négative, le blâmer les autres, la résolution de problème, l'expression des émotions, la pensée magique, le soutien social et la résignation. Les résultats obtenus suggèrent qu'il n'y a pas de différences significatives d'utilisation des différentes stratégies de coping selon la situation stressante à laquelle l'enfant fait face. En revanche, les enfants utilisent systématiquement plusieurs stratégies à la fois. De plus, les enfants utilisent plus fréquemment la stratégie de la pensée magique, de la résolution de problème et de l'expression des émotions, indépendamment de leur sexe, de leur âge ou du type de situation stressante. En revanche, des particularités ont été observées en ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité des stratégies utilisées selon le type de situation stressante. Les enfants faisant face aux facteurs de stress liés à la famille, en comparaison avec les autres situations stressantes, évaluent comme peu efficace la

stratégie de la pensée magique. De manière générale, l'ensemble des stratégies utilisées a été évalué comme modérément efficace.

3.2. Stratégies de coping des enfants migrants

Les résultats des travaux portant sur l'impact de l'expérience migratoire sur les capacités d'adaptation des enfants restent contradictoires, s'inscrivant dans une des deux perspectives proposées par Dimitrova et ses collègues (2016). La première, nommée *morbidity migratoire (migration morbidity)*, admet que les enfants immigrés montrent des capacités d'adaptation, en ce qui concerne la santé mentale, la réussite scolaire ou le fonctionnement social, moindres que leurs pairs nés dans le pays d'accueil (Atzaba-Poria, Pike, & Barrett, 2004 ; Derluyn & Broekaert, 2007 ; Garcia & Saewyc, 2007 ; Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, Dalla, Takis, Papathanassiou, & Masten, 2008 ; Roebbers & Schneider, 1999). Tandis que la deuxième, la perspective de *paradoxe d'immigration (immigrant paradox)* suggère que ce sont justement les enfants immigrés qui obtiennent des meilleurs résultats que leurs pairs nés dans le pays d'accueil (Dimitrova & Chasiotis, 2012 ; Liebkind, Jasinskaja-Lahti, & Solheim, 2004 ; Schwartz et al., 2010 ; Vedder, Boekaerts, & Seegers, 2005).

Différentes études rapportent que les capacités des enfants à faire face au stress lié à l'expérience migratoire sont conditionnées par les liens familiaux forts, le sentiment d'obligation familiale (Fuligni & Pedersen, 2002), l'identité ethnique positive (Umana-Taylor & Fine, 2004 ; Kiang, Yip, Gonzales-Backen, Witkow, & Fuligni, 2006), la capacité à construire ou entretenir un réseau social (Fernández-Kelly, 1995), la capacité d'identifier des personnes permettant l'intégration dans la nouvelle culture (Cooper, Denner, & Lopez, 1999), l'optimisme (Kao & Tienda, 1995) et la foi (Hagan & Ebaugh, 2003).

Une des rares études permettant d'identifier les stratégies de coping utilisées par les enfants migrants, a été menée par Leppma et Szente (2013) auprès d'enfants réfugiés. Parmi les différentes stratégies que les enfants indiquent d'utiliser face à leurs peurs ou problèmes figurent : *partir*, ce qui réfère à la fuite ou le fait d'aller ailleurs ; *interagir avec le problème*, par exemple parler au problème, se lier d'amitié avec la peur, se disputer ou crier sur le problème ; *imaginer que le problème n'est pas là*, par exemple en fermant les yeux, imaginant que le problème disparaisse, imaginer de belles choses à la place du problème ; *la famille*, principalement chercher du réconfort auprès de la famille ; *la prévention*, par exemple se tenir loin des objets qui représentent une source d'angoisses ; *son propre confort*, en se disant par exemple de ne pas avoir peur ou de ne pas pleurer ; *les animaux*, en s'imaginant en compagnie d'animaux ou en cherchant du réconfort auprès d'animaux ; *la lumière*, par

exemple en allumant la lumière ; se *cache* ou encore *demande de l'aide*, en appelant quelqu'un par exemple.

3.3. Stratégies de coping des enfants en situation de pauvreté

Très peu d'études ont permis d'analyser les stratégies de coping des enfants en situation de pauvreté. Comme le souligne Ryan-Wenger et Copeland (1994), nous manquons de données en ce qui concerne les similitudes ou différences entre les stratégies de coping utilisées par les enfants d'origines ou appartenant à des groupes socioéconomiques différents.

D'après Ridge (2009), les enfants vivant dans des familles à faible revenu se montrent très protecteurs envers leurs parents et adoptent différentes stratégies pour faire face aux conditions de vie précaires. Parmi ces stratégies figurent une contribution active aux ressources de la famille, ainsi que la réduction des demandes pouvant causer des dépenses. Afin de protéger leur parent de la pression supplémentaire, certains enfants peuvent restreindre leurs demandes au point de s'autoexclure des activités extrascolaires ou des voyages scolaires (Ridge, 2002).

Van der Hoek (2005) s'est intéressé à comment les enfants et adolescents âgés entre 6 et 16 ans et vivant en situation de pauvreté, font face aux différents facteurs de stress liés à la pauvreté, tels que le manque de nourriture ou manque de vêtements. Le premier constat de cette étude est que la majorité des enfants réagissent au stress activement avec l'intention de changer la situation stressante. D'après cette étude, les enfants utilisent un large éventail de stratégies de coping, incluant la résolution de problème, la restructuration positive, l'évitement de problème et la résignation. Cette auteure soutient que l'utilisation des différentes stratégies varie en fonction de la nature du problème auquel elles s'appliquent. La manière dont l'enfant fait face au stress lié à la pauvreté, détermine comment il vit et perçoit la situation de pauvreté.

Ryan-Wenger et Copeland (1994) ont mené une étude auprès d'enfants d'âge scolaire, vivant dans des familles à faible revenu et appartenant à une minorité. Dans cette recherche les enfants indiquent utiliser avant tout les stratégies de soutien social et la distraction. De plus, les filles utilisent un plus grand nombre de stratégies de coping que les garçons et les jugent également comme plus efficaces. Au moins deux tiers des garçons déclarent utiliser les stratégies suivantes : *regarder la télé ou écouter de la musique, jouer et dormir ou faire une sieste*. Les stratégies utilisées le plus fréquemment par les filles sont : *regarder la télé ou écouter de la musique, se fâcher, dire « je suis désolée » ou dire la vérité et penser à*. Les analyses démontrent que les filles utilisent significativement plus fréquemment que les garçons les six stratégies suivantes : *pleurer ou être triste, s'occuper autour de la maison,*

casser ou jeter des objets, s'en prendre à quelqu'un, partir, ou encore crier ou hurler. En ce qui concerne l'efficacité des stratégies utilisées, ce sont avant tout le soutien social, l'exercice physique et la relaxation qui sont évaluées comme efficaces. En revanche, parmi les stratégies perçues comme les moins efficaces figurent le comportement agressif et l'expression des émotions.

3.4. Stratégies de coping des enfants sans logement

Peu de chercheurs ont analysé les stratégies de coping des enfants sans logement. Or, comme le démontrent certaines études, c'est de l'efficacité des compétences de coping que dépend la capacité de l'enfant à surmonter l'adversité de l'expérience de sans logement (Horowitz, Boardman, & Redlener, 1994).

La recherche menée par Percy (1997) auprès de 12 enfants a permis d'appréhender la perception des enfants sur ce qui les aide à supporter la situation de sans logement. Les enfants soulignent la nécessité d'avoir des personnes importantes dans leur entourage, d'avoir le sentiment que quelqu'un prend soin d'eux, d'avoir des personnes dont ils pourraient dépendre et avoir des possibilités de s'amuser.

Hill (1992), quant à lui, a conduit une étude auprès de 50 enfants sans logement, hébergés avec leurs familles dans les structures d'accueil, en utilisant une approche ethnographique. D'après les résultats obtenus, les enfants sans logement partagent de nombreuses peurs concernant leur avenir. Une des stratégies communes fréquemment utilisées pour y faire face est représentée par les fantaisies/les rêves. Ces fantaisies peuvent endosser de nombreuses formes différentes et être catégorisées en trois types suivants : *les enfants riches*, où les enfants se représentent les enfants riches comme étant en pleine forme, puissants et ayant une influence illimitée ; *la future maison*, où les fantaisies concernent avant tout le fait d'avoir une chambre à soi et *les rêves*, qui concernent en particulier les choses matérielles perdues et les angoisses concernant le manque d'un endroit stable pour vivre.

Horowitz et al. (1994) ont étudié les stratégies de coping des 232 enfants sans logement âgés entre 9 et 14 ans face aux situations conflictuelles identifiées par les enfants eux-mêmes. Le problème le plus fréquemment identifiés (48% des réponses) concerne les relations conflictuelles avec les pairs. Les auteurs ont utilisé le *Ways of Coping Questionnaire*, qui permet de différencier les trois dimensions de coping suivantes : le *support social/expression des émotions (social support/ventilating feelings)*, la *restructuration cognitive/résolution de problème (positive reappraisal/planful problem solving)* et le *retrait*

(*distancing*). D'après cette étude, les garçons utilisent plus fréquemment les stratégies de retrait ($M=2,74$ vs. $2,37$) et de soutien social ($M=2,74$ vs. $2,29$) que le font les filles.

L'étude menée par Huang et Menke (2001), utilisant les 15 types des stratégies de coping proposés par Ryan-Wenger (1992), démontre que les enfants sans logement utilisent le plus fréquemment la stratégie de soutien social (86% des enfants), suivie, dans l'ordre décroissant, par la stratégie de l'évitement cognitif (38%), la distraction comportementale (31%), les activités agressives (24%), l'expression des émotions (21%), l'évitement comportemental (17%), la restructuration cognitive (17%), la résistance (17%), la recherche des informations (14%), l'isolement (10%), les activités d'auto-contrôle (3%), le soutien spirituel (3%), la restructuration cognitive (3%) et la distraction cognitive (3%). Aucun des enfants indique utiliser la stratégie de la résolution de problème.

L'étude de Timberlake (1994) met en lumière les stratégies adoptées par l'enfant afin de comprendre, de conceptualiser et de faire face à l'image de soi en tant que personne sans logement. La première stratégie implique les efforts visant à *éradiquer la différence* (*eradicate difference*) : à travers l'utilisation des mots, par exemple en refusant de parler du fait d'être sans logement ou en affirmant de ne pas être une personne sans domicile, ou à travers l'utilisation des personnes, en refusant d'accepter de l'aide des personnes extérieures. La deuxième stratégie concerne les efforts pour *renfermer la différence* (*encapsulate difference*). Les enfants peuvent mettre en place cette stratégie à travers les actions, telles que se présenter comme étant différent des autres personnes sans logement, en planifiant et gardant le contrôle sur le quotidien, en construisant une image de soi en tant que personne compétente, en mettant en avant ses réussites ou en respectant les règles. Enfin, la troisième stratégie renvoie aux efforts pour *dissimuler la différence* (*camouflage difference*). Cette stratégie peut être mise en place à travers l'imagination afin de faire croire que l'enfant n'est pas sans logement : en utilisant les symboles, étant possessif par rapport aux choses matérielles, en gardant en permanence avec soi des objets transitionnels ou encore à travers des actions, en participant aux activités de charité.

Menke (2000) décrit trois types de coping utilisés par les enfants sans logement : coping social, coping comportemental et coping cognitif. Le coping social est défini par la recherche d'une personne importante, telle que le parent ou un ami, quand l'enfant est stressé. Les sous-catégories sont les suivantes : parler avec le parent, parler avec un autre membre de la famille, parler avec un ami, parler avec un professeur, parler avec les autres et être avec quelqu'un. Le coping comportemental s'exprime par une sorte d'activité physique, utilisée pour gérer les facteurs de stress. Les sous-catégories sont les suivantes : l'activité agressive, l'évitement comportemental, la distraction comportementale et le soutien spirituel. Le coping

cognitif réfère à l'utilisation des processus mentaux afin de maîtriser les facteurs de stress, comme l'évitement cognitif, la distraction cognitive, la restructuration cognitive ou encore la résolution de problème. Les résultats de l'étude menée par cette chercheuse montrent que les enfants sans logement utilisent majoritairement le coping social (72%), ensuite le coping comportemental (52%) et enfin, le coping cognitif (39%). Cette étude permet également de comparer les stratégies de trois populations : les enfants en situation de sans logement, les enfants précédemment sans logement, ainsi que les enfants vivant en situation de pauvreté mais qui n'ont jamais vécu sans leur propre logement. En comparaison avec leurs pairs précédemment sans logement et ceux vivant en situation de pauvreté mais jamais sans logement, les enfants sans logement identifient moins fréquemment le coping social (respectivement 93,3%, 100% et 72,3%). De plus, les enfants sans logement identifient moins de figures de soutien que le font les enfants précédemment et jamais sans logement. Ces trois groupes d'enfants étudiés sont comparables en ce qui concerne le coping comportemental et cognitif, tout en sachant que le comportement le plus fréquemment utilisé par les enfants sans logement est celui de l'activité agressive (20% des enfants) (contrairement aux 11% des enfants jamais sans logement et 7% de ceux qui l'ont été dans le passé).

Deuxième partie

**CONSTRUCTION DE L'OBJET
DE LA RECHERCHE**

Chapitre 1.

Problématique et objet de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'expérience de l'enfant en situation de sans logement de son point de vue. Le projet est de saisir sa perception de la situation de sans logement et des changements survenus suite à la perte d'un endroit stable pour vivre. Nous nous intéressons également aux facteurs de stress identifiés par les enfants, ainsi qu'à la manière dont ils font face au stress perçu.

Nous avons décidé de recueillir les données auprès d'enfants vivant dans les familles sans logement bénéficiant de l'hébergement à l'hôtel, une des modalités d'hébergement d'urgence.

La construction de l'objet de notre recherche n'a pas été un processus linéaire. Des allers-retours réguliers entre le travail de recherche, le terrain et la théorie ont apporté de nombreux changements et ont permis de déterminer l'objet de cette recherche dans son état actuel. Nous allons tenter de retracer les étapes principales de cette démarche afin de non seulement expliciter tout notre intérêt porté à la compréhension de l'expérience de l'enfant en situation de sans logement, mais également mettre en exergue la place de l'enfant dans cette recherche et les choix méthodologiques effectués.

Deux constats majeurs nous ont amené à nous saisir de la question présentée ci-dessus. Le premier concerne le nombre de familles sans logement et leurs conditions d'hébergement en France. Le deuxième est lié à l'état des connaissances sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement, et en particulier de l'enfant hébergé à l'hôtel.

Tout d'abord, précisons quelques termes utilisés. Dans cette recherche nous préférons l'utilisation du terme *sans logement* et non pas celui de *sans domicile*. Ce dernier terme peut prêter à confusion avec le terme de *SDF* (sans domicile fixe) utilisé dans le langage commun et teinté d'une dimension péjorative et stigmatisante. Ce terme est également utilisé par les services publics et désigne *une personne qui ne dispose pas d'une adresse lui permettant d'y recevoir et d'y consulter son courrier de manière constante et confidentielle*⁴. Depuis quelques

⁴ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17317>, consulté le 23/01/2017

mois, l'administration française y apporte une petite nuance, en parlant de *sans domicile stable ou fixe*⁵.

Dans notre étude il ne s'agit pas de disposer d'une adresse administrative mais de disposer – ou pas – d'*un chez soi*. Toutefois, nous retiendrons ici, pour décrire une personne sans logement, la définition proposée par l'INSEE dans sa dernière enquête nationale 2012 (Yaouancq & Duée, 2014) : *une personne est dite « sans-domicile » si elle a passé la nuit précédant l'enquête dans un service d'hébergement (hôtel ou logement payé par une association, chambre ou dortoir dans un hébergement collectif, lieu ouvert exceptionnellement en cas de grand froid) ou si elle a passé la nuit précédant l'enquête dans un lieu non prévu pour l'habitation [...] y compris les haltes de nuit qui leur offrent un abri (chaleur, café, etc.) mais qui ne sont pas équipées pour y dormir.*

1. Population des familles sans logement en France

Les recherches étrangères démontrent un lien important entre la situation de sans logement et les conséquences pour le développement et la santé de l'enfant, les problèmes de comportement et les résultats scolaires (ex. Bartholomew, 1999 ; Bassuk & Rosenberg, 1988 ; Bassuk et al., 1997a, 1997b ; Buckner et al., 2001 ; Cumella et al., 1998 ; Cutuli et al., 2013 ; Efron et al., 1996 ; Gilligan, 1998 ; Kolar, 2004 ; Masten et al., 1993 ; Rafferty & Shinn, 1991 ; Rafferty et al., 2004 ; Rescorla et al., 1991 ; Schteingart et al., 1995 ; Walsh, 2003 ; Weinreb et al., 1998 ; Whitman et al., 1990). En comparaison avec les enfants vivant dans les familles en situation de pauvreté mais ayant un logement, les enfants sans logement sont désavantagés au niveau de la santé, du fonctionnement social et émotionnel et présentent des problèmes de comportement (Hausman & Hammen, 1993). Les enfants sans logement sont exposés à de nombreux facteurs de risque, tels que les conditions de vie précaires (surpeuplement, bruit, insalubrité etc.), le stress, la monoparentalité, la violence domestique ou encore les addictions des parents, le manque ou l'accès limité aux services de soins et de prévention, les modes de garde des enfants limités, l'instabilité et les déménagements fréquents (Shmitz, Wagner, & Menke, 2001), la dépression maternelle (Bassuk et al., 1997a ; Graham-Bermann et al., 1996 ; Harpaz-Rotem et al., 2006 ; Rafferty & Shinn, 1991), l'insécurité du lendemain, la mauvaise alimentation, ainsi que des changements fréquents d'école (Bassuk & Rosenberg, 1990 ; Hutchinson, 1999 ; Rafferty & Shinn, 1991).

⁵ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17317>, consulté le 17/07/2017

Malgré ces résultats alarmants, rappelons que la France ne dispose ni de chiffres fiables sur le nombre de familles sans logement sur son territoire et sur le profil de ces familles, ni d'études sur l'expérience de l'enfant vivant dans un dispositif d'hébergement d'urgence ou de l'impact de la situation de sans logement sur le développement et le bien-être de l'enfant.

En ce qui concerne la population des familles sans logement, la dernière enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) a recensé 23 490 personnes adultes sans domicile en couple ou seules, accompagnées de 30 700 enfants. De plus, les acteurs associatifs constatent une hausse inquiétante de ce public : la part des familles avec enfants ayant sollicité le 115 a ainsi augmenté de 16% entre 2012 et 2014 et elles représentaient 39% des appelants en 2014 (Fondation Abbé Pierre, 2016).

La seule étude menée à ce jour auprès de familles sans logement en France est l'enquête ENFAMS de l'Observatoire du Samu social de Paris (Guyavarch et al., 2014), portant sur les familles sans logement personnel et hébergées en centre d'hébergement d'urgence (CHU), de réinsertion sociale (CHRS), en centre d'accueil pour les demandeurs d'asile (CADA) ou à l'hôtel dans la région Île-de-France (IDF). Selon Guyavarch et al. (2014), en 2013, rien qu'en IDF, plus de 10 000 familles étaient sans logement, soit environ 35 000 personnes. Parmi ces familles, on compte 17 662 enfants de moins de 13 ans, dont 5 894 âgés de 6 à 12 ans. Et cette estimation ne tient pas compte des familles vivant dans les campements ou dans d'autres types d'hébergement institutionnels que ceux cités auparavant.

2. Conditions d'hébergement des familles à l'hôtel

La récente enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014) met en lumière la médiocrité des conditions d'hébergement des familles sans logement en Île-de-France, leur mobilité élevée, le manque de ressources, les problèmes de santé aussi bien chez les enfants que chez leurs parents, ainsi que l'accès aux services de soins et de santé limité.

De plus, malgré le fait que de nombreuses études étrangères (ex. Bartholomew, 1999 ; Fantasia & Isserman, 1994 ; Halpenny et al., 2001 ; Moore et al., 2007) et deux rapports récents français (Dallier, 2016 ; Guyavarch et al., 2014) ont démontré que l'hébergement à l'hôtel est une des solutions les moins adaptées aux besoins des familles et au bien-être de l'enfant, ce mode d'hébergement apparaît parmi les propositions principales faites aux familles sans logement en France. La dernière enquête de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) informe que près de la moitié des couples accompagnés d'enfants et ¼ des personnes seules avec enfant/s sont hébergés à l'hôtel. La situation est encore plus alarmante en région Île-de-France

où le mode d'hébergement le plus souvent utilisé pour accueillir les familles sans logement est l'hôtel (Guyavarch et al., 2014).

Or, les conditions d'hébergement à l'hôtel présentent de nombreuses difficultés pour les familles. Parmi elles figurent le manque d'aménagement pour stocker la nourriture et préparer des repas, le manque d'espace et d'intimité, le manque d'aménagements pour les enfants, la localisation souvent excentrée et l'accès aux transports en commun limité (Bartholomew, 1999 ; Dallier, 2016 ; Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny et al., 2001 ; Kirkman et al., 2009 ; Le Méner et al., 2012 ; Moore et al., 2007).

De plus, Guyavarch et al. (2014) démontrent que le type d'hébergement proposé aux familles dépend fortement du statut administratif de ces dernières. En effet, plus de 90% des familles en situation administrative précaire sont hébergées à l'hôtel (51,7%) ou en centre d'hébergement d'urgence (41%). En réalité, les familles en situation administrative précaire n'ont pratiquement aucune chance d'accéder à un hébergement pérenne, sans même parler de logement.

Le contexte décrit ci-dessus permet d'appréhender la spécificité de l'objet de cette étude qui s'inscrit dans une double dimension politique. La première d'entre elles est liée à la politique d'hébergement et de logement, et plus particulièrement de l'hébergement d'urgence des familles sans logement. La deuxième concerne la régulation des flux migratoires, et en particulier la politique d'accueil des familles d'origine étrangère.

3. Expérience de l'enfant en situation de sans logement

Comme nous l'avons présenté dans la partie théorique, les familles sans logement sont peu visibles et très peu étudiées en France (Guyavarch et Le Méner, 2014). Les études donnant la parole aux enfants sont encore plus rares (Guyavarch et al., 2014). En conséquence, l'état des connaissances sur l'expérience de l'enfant vivant dans une famille sans logement en France est quasi inexistant.

D'après plusieurs auteurs, pour comprendre l'expérience réelle des enfants, il est nécessaire de donner la parole aux enfants en les engageant activement dans la recherche (Alderson, 1998 ; Bearison, 1991 ; Crowley, & Vulliamy, 2007 ; Greig et al., 2007 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore, Noble-Carr, & McArthur, 2008a). Nous avons donc souhaité comprendre l'expérience de l'enfant en situation de sans logement de son point de vue, tout en prenant toutes les précautions nécessaires afin de protéger son bien-être physique, psychique et

social. Nous considérons que les enfants sont les meilleurs experts de leur propre vécu et représentent la meilleure source d'informations sur eux-mêmes (Bearison, 1991 ; Deatrck & Faux, 1989 ; Thompson & Gustafson, 1986).

Initialement l'objectif de cette recherche consistait uniquement à saisir l'expérience subjective de l'enfant de l'hébergement à l'hôtel et de la situation de sans logement. Mais tout en avançant dans la revue de la littérature internationale et au fil des rencontres avec les professionnels travaillant avec les familles hébergées à l'hôtel, nous nous sommes rendus à l'évidence que la vie des enfants sans logement est exposée à de multiples facteurs de stress potentiels qui peuvent être liés aux différentes dimensions de la vie de l'enfant (Buckner et al., 1999 ; Berne et al., 1990 ; Davey, 1998 ; Davidhizar & Frank, 1992 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000 ; Zima et al., 1999). Les études internationales prouvent que les enfants sans logement, vivant avec leur famille dans les centres d'hébergement d'urgence ou dans les hôtels de type bed & breakfast, perçoivent de nombreux facteurs de stress qui peuvent être déterminants pour leur santé mentale, mais également leur bien-être social, émotionnel et physique (Bassuk & Gallagher, 1990 ; Bassuk & Rubin, 1987 ; Cumella et al., 1998 ; Molnar et al., 1990).

Mais chaque personne ne perçoit pas une situation donnée de la même manière. Johnson (1986) souligne que de la façon dont l'enfant perçoit un événement dépend la manière dont il y fera face, et, en conséquence, quel impact cette situation aura sur son bien-être actuel et son développement futur. Différents travaux démontrent que de l'efficacité de ses compétences de faire face (coping) dépend la capacité de l'enfant à surmonter l'adversité de l'expérience de sans logement, de réussir à l'école et de préserver le développement harmonieux malgré le manque d'espace et d'intimité, de ressources et d'environnement favorable (Deutsch, Mitchell, Zhang, Kbattri, Tepavac, Weitzman, & Lynch, 1992 ; Horowitz et al., 1994).

Selon Dumont (2001, p. 55), l'étude des stratégies de coping durant l'enfance s'avère très importante car elle permet de *mieux comprendre leur rôle potentiel dans le développement de la personnalité et l'apparition des troubles psychologiques et physiques qui pourraient se manifester plus tard par suite d'une mauvaise adaptation à une ou plusieurs situations de stress.*

Il nous a donc paru évident qu'il ne suffisait pas d'étudier le vécu de l'enfant, mais il était indispensable d'analyser comment l'enfant perçoit la situation de sans logement, quel type de facteurs de stress il identifie et comment il fait face au stress perçu.

4. Cadre théorique

Nous avons choisi d'inscrire cette étude dans le cadre de la théorie transactionnelle de stress de Lazarus et Folkman (1984), qui semble particulièrement adaptée à l'étude de l'expérience de l'enfant en situation de sans logement (Heusel, 1993 ; Huang & Menke, 2000). Cette approche a déjà été présentée dans la revue de la littérature.

Rappelons que, selon Lazarus et Folkman (1984, p. 19, après Bruchon-Schweitzer, 2001), le stress ne résiderait ni dans l'individu ni dans l'environnement mais serait plutôt le résultat de la *transaction entre un individu et une situation dans laquelle celle-ci est évaluée comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être*.

L'élément central dans cette approche est donc l'évaluation que le sujet fait de la situation et de ses ressources. L'évaluation est un processus cognitif continu par lequel le sujet évalue la situation stressante (évaluation primaire) et ses ressources pour y faire face (évaluation secondaire) (Bruchon-Schweitzer, 2001). Les événements environnementaux entraînant le processus d'ajustement sont appelés stress ou agents de stress (nommés facteurs de stress dans notre étude) (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1990).

Le troisième concept clé de la théorie de Lazarus et Folkman est le coping, défini comme *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu* (Lazarus & Folkman, 1984, cité après Paulhan, 1992, p. 545).

La théorie de Lazarus et Folkman (1984) permet d'étudier les facteurs de stress vécus et le coping mobilisé par une population spécifique dans un environnement donné (Huang & Menke, 2001). C'est notamment le cas des enfants sans logement d'âge scolaire, hébergés avec leur famille à l'hôtel. Dans ce contexte, certains événements ou situations vécus peuvent être perçus comme stressants par les enfants. Ce qui sera évalué comme stressant par un enfant, ne le sera pas forcément par un autre compte tenu du caractère unique et strictement individuel du processus d'évaluation. Si un événement est estimé comme stressant, l'enfant évaluera les stratégies de coping disponibles pour faire face au stress perçu (Lazarus, 1990 ; Lazarus et Folkman, 1984).

Ce modèle a été testé auprès d'enfants de 11 à 19 ans. Les résultats démontrent une corrélation positive et significative, mais modérée voir faible, entre la perception d'un événement considéré comme négatif (perte ou menace) et le développement de l'anxiété, la dépression et le comportement antisocial. Le lien entre la perception négative d'un événement

et l'apparition des symptômes physiques ou psychiques n'a pas été prouvé (Johnson, 1986 ; Swearingen & Cohen, 1985).

A notre connaissance, aucune étude en France a été consacrée à l'étude de l'expérience de l'enfant de la situation de sans logement à travers le processus du stress et du coping.

5. Déclinaison de la question de recherche

Malgré de nombreux défis méthodologiques et éthiques, présentés dans la partie suivante, l'importance de cette recherche est mise en évidence par les constats suivants : a) l'augmentation du nombre de familles sans logement en France ; b) l'explosion, depuis une dizaine d'années, du recours aux nuitées hôtelières comme une solution d'hébergement des familles ; c) le manque d'études portant sur l'expérience des enfants en situation de sans logement, et en particulier des enfants hébergés à l'hôtel ; d) l'évidence du caractère extrêmement stressant de la situation de sans logement ; e) le manque d'études portant sur les facteurs de stress et les stratégies de faire face des enfants sans logement.

L'objectif de notre recherche, basée sur une rigueur scientifique et des principes éthiques bien définis, est de contribuer à l'état des connaissances : comment l'enfant comprend, perçoit et vit la situation de sans logement et l'hébergement à l'hôtel, quels sont les facteurs de stress qu'il identifie et quelles stratégies il met en place pour faire face au stress perçu. Comme l'ont fait d'autres auteurs avant nous (Bassuk & Rosenberg, 1990 ; Zima et al., 1999 ; Buckner et al., 1999), nous considérons que l'expérience de sans logement est une source importante du stress. Dans notre travail il ne s'agit donc pas d'évaluer le stress perçu ou de décrire les manifestations du stress mais, comme précisé juste auparavant, d'identifier, d'une part, les facteurs de stress afin d'envisager les actions ou programmes permettant de réduire ou d'éliminer l'exposition des enfants à ce type d'événements stressants. D'autre part, nous visons à identifier les stratégies de faire face utilisées par les enfants afin de les soutenir dans le développement des différentes stratégies jugées les plus efficaces. Il est également important de souligner que le projet est de décrire l'expérience de l'enfant et donc de se centrer sur la question « comment » et non pas « pourquoi ». La méthode qualitative, utilisée dans cette recherche, est peu adaptée à la mise en évidence de causalités (Olivier De Sardan, 2008).

Notre étude sera menée auprès de 30 enfants âgés entre 7 ans et demi et 13 ans et vivant avec leur famille à l'hôtel en région Île-de-France, pris en charge par le dispositif

d'hébergement d'urgence 115. La période d'âge scolaire correspond au stade des opérations concrètes ou des opérations formelles de Piaget (1947). Cette population représente un défi particulier, puisqu'à cette période de développement les enfants présentent encore une grande dépendance à leurs parents, tout en étant ouverts à l'influence et aux opportunités du monde extérieur, comme les amis et l'école (Thomassin, 2004). Les règles de vie dans les dispositifs d'hébergement, le manque d'intimité et de liberté sont incompatibles avec les besoins des enfants de cet âge, qui développent leur autonomie et leur indépendance (Berk, 1997).

Le terrain de cette recherche est marqué par la vulnérabilité sociale, économique et administrative des familles sans logement résidant en France depuis plus ou moins longtemps. Les enjeux majeurs de notre travail de recherche sont d'apporter des connaissances sur la vie quotidienne des familles sans logement et sur l'expérience de l'enfant en situation d'hébergement d'urgence tout en évitant une stigmatisation de cette population, ainsi qu'une récupération politique par des acteurs hostiles à la présence et la prise en charge des familles étrangères en France.

Ci-après nous présentons le triple objectif de notre étude, en adéquation avec la théorie de Lazarus et Folkman (1984) présentée auparavant.

1^{er} objectif : La perception de la situation de sans logement

Tout d'abord, nous nous intéressons à la perception de l'enfant de sa vie quotidienne, y compris son environnement de vie immédiat, sa scolarité, ainsi que son réseau familial et social. Le deuxième objectif consiste à saisir la perception de la situation de sans logement et de l'instabilité qui y est liée. Cette analyse sera complétée par les données recueillies sur les représentations que l'enfant a de la maison.

2^{ème} objectif : Les facteurs de stress

L'étude de la perception de l'enfant de sa vie quotidienne et de la situation de sans logement permettra d'identifier et d'analyser les facteurs de stress perçus par les enfants eux-mêmes. La définition du *facteur de stress*, ainsi que les catégories de facteurs de stress potentiels ont été prédéfinies à partir de travaux portant sur les facteurs de stress des enfants d'âge scolaire, et en particulier des enfants sans logement.

3^{ème} objectif : Les stratégies de coping

Ensuite nous allons identifier et analyser les stratégies de coping utilisées par les enfants à l'aide du questionnaire KidCope. Il s'agira de caractériser, d'une part, les différentes

stratégies de coping identifiées par les enfants, ainsi que, d'autre part, leur efficacité telle qu'évaluée par les enfants eux-mêmes.

Troisième partie

MISE EN ŒUVRE

DE LA DEMARCHE EMPIRIQUE

Chapitre 1.

Une méthode d'enquête sur mesure

L'objectif de cette recherche vise à étudier l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Cette expérience sera étudiée à travers trois questions suivantes. Tout d'abord, nous étudions la situation de sans logement et les changements qui y sont liés, tels que perçus par les enfants. Par cette recherche, nous tentons aussi d'identifier et d'analyser les facteurs de stress identifiés par les enfants vivant avec leur famille à l'hôtel. Enfin, nous identifions et analysons les stratégies de coping utilisées par les enfants face au stress perçu et leur perception de l'efficacité des stratégies employées.

Dans cette étude nous donnons la parole aux enfants, en postulant qu'ils sont les meilleurs experts de leur propre vécu. Nous sommes convaincus que leur participation directe et active à cette étude est indispensable à la compréhension des questions que nous nous sommes posées.

Ce postulat de base constitue la source de nombreux défis éthiques et méthodologiques, présents tout au long de cette recherche. Il nécessite de trouver un équilibre, même fragile, entre la participation utile et la protection des enfants-participants et de leur bien-être (Ruiz-Casares, 2013). Ces derniers, du fait de leur statut d'enfant et de leur situation résidentielle actuelle, peuvent être doublement vulnérables. La question du droit à la participation et du droit à la protection est très clairement posée par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la France le 2 septembre 1990. Comme le soulignent Lundy et McEvoy (2012, p. 77, après Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013, p. 12), la CIDE instaure un cadre utile et essentiel, étroitement lié à et instructif pour la recherche éthique impliquant les enfants. Nous pouvons nous appuyer plus précisément sur les quatre articles suivants : art. 12.1 sur le principe de la démocratie, art. 13 sur la liberté d'expression, l'art. 36 sur la protection contre exploitation et l'art. 3.3 sur les compétences des organismes responsables de la santé et de la protection des enfants (Ennew & Plateau, 2004).

Cette dyade participation – protection représente, d'une part, la base philosophique de toute recherche éthique impliquant les enfants, même si, de l'autre côté, les deux notions qui la constituent peuvent paraître parfois contradictoires ou conflictuelles (Graham et al., 2013). Le présent chapitre est consacré à la réflexion et l'analyse des défis présentés par ces deux

principes dans le cadre de notre recherche auprès d'enfants sans logement. Son objectif est de dessiner la manière la plus adaptée d'impliquer les enfants sans logement à la recherche qui leur est consacrée. Cette réflexion méthodologique est accompagnée d'une démarche réflexive et introspective de la chercheuse, nécessaire pour gérer l'incertitude découlant fréquemment de la prise de décisions éthiques (Graham et al., 2013, p. 14).

Compte tenu du manque d'étude portant sur l'expérience des enfants en situation de sans logement en France, nous avons été amenés à nous inspirer, à expérimenter et à utiliser les approches des différentes disciplines afin de répondre aux défis éthiques et méthodologiques de cette thèse. La méthodologie de la présente étude a évolué tout au long du recueil des données de façon à protéger l'anonymat des participants, à garantir la confidentialité des données recueillies, à minimiser le rapport de force pouvant apparaître entre le chercheur et l'enfant et à permettre aux jeunes participants de contrôler le niveau de leur engagement dans la recherche (Bessell, 2006 ; Graham et al., 2013 ; Morrow & Richards, 1999).

La présente partie est organisée de la manière suivante : tout d'abord, nous analysons le cadre éthique et méthodologique des recherches impliquant les enfants en tenant compte de l'extrême vulnérabilité que peuvent présenter les enfants sans logement. Ensuite, nous exposons le cadre éthique et les choix méthodologiques retenus. Et enfin, nous nous attelons à une tâche sensible qui consiste à essayer de décrire et d'analyser les défis rencontrés tout au long du recueil des données. Cet exercice nous permettra de présenter l'évolution et l'adaptation de la méthode et des outils aux besoins des participants et à la réalité du terrain.

1. Une recherche impliquant les enfants

Il est nécessaire de souligner que la recherche impliquant les enfants ne dispose pas de cadre légal spécifique en France. Et pourtant, elle soulève plusieurs questions, qui doivent être posées avant même l'entrée sur le terrain. Nous avons donc décidé de nous appuyer sur de nombreuses recherches, ainsi que sur des guides internationaux consacrés à ce sujet ces dernières années (ex. Alderson, 1995 ; Beddoes, Hedges, Sloman, Smith, & Smith, 2010 ; Crowley, & Vulliamy, 2007 ; Graham et al., 2013 ; Hill, 1997 ; Moore et al., 2008a ; Morrow & Richards, 1996 ; Thomas & O'Kane, 1998). Tous ces travaux mettent en avant le principe fondamental, selon lequel *la recherche doit être, tant sur le plan méthodologique qu'éthique, solide, rigoureuse, pertinente et susceptible d'exercer un impact* (Graham et al., 2013, p. 16).

1.1. Défis éthiques

La recherche auprès d'enfants comporte une série des défis éthiques. Le récent compendium publié par le centre de recherche de l'UNICEF et intitulé *Recherche éthique impliquant des enfants* (Graham et al., 2013) pose, de manière claire, une série de conditions nécessaires garantissant le bien-être de l'enfant participant de la recherche. Ces conditions exigent du chercheur une réflexion tant sur la dimension relationnelle que procédurale de la recherche.

1.1.1. Principes éthiques

Pour qu'une recherche impliquant les enfants soit éthique, le respect des trois principes fondamentaux suivants est nécessaire (Graham et al., 2013).

Le premier principe concerne le respect. Il est défini comme une reconnaissance de la dignité des enfants, ainsi qu'une valorisation de l'enfant et du contexte culturel dans lequel il vit.

Le deuxième principe relève du bénéfice qui se compose de deux éléments : bienfaisance et non-malfaisance. Le principe de bienfaisance renvoie aux actions qui favorisent le bien-être des enfants. Concrètement, ce principe signifie que les informations obtenues de la part des enfants devraient leur permettre d'obtenir quelque chose en échange. Le principe de non-malfaisance, quant à lui, oblige le chercheur à prévenir les dommages, blessures ou préjudices dont pourraient être victimes les enfants participant de la recherche.

Le dernier principe est celui de la justice qui doit régir la relation entre le chercheur et l'enfant tout au long de la recherche. Ce principe concerne notamment une attention particulière portée à la relation inégale entre le chercheur et l'enfant, inhérente à toute relation entre un adulte et un enfant.

1.1.2. Dimensions pratiques

Les trois principes fondamentaux exigent une réflexion toute particulière sur les dimensions pratiques de la recherche, qui sont les suivantes : d'abord, la réflexion sur les avantages et les inconvénients d'une telle étude ; ensuite, la nécessité d'obtention du consentement éclairé de l'enfant et les défis qui y sont liés ; de même, la garantie de la protection de la vie privée et de la confidentialité ; enfin, la réflexion autour du paiement ou de l'indemnisation des participants (Graham et al., 2013).

Les principes et les dimensions pratiques décrits par l'UNICEF rejoignent les réflexions et les procédures élaborées et pratiquées au Canada, et en particulier au Québec, où la

recherche impliquant les enfants est soumise à des protocoles stricts et à une validation par des comités éthiques. Les principes éthiques fondamentaux, afin d'obtenir l'avis positif du Comité d'Éthique, sont les suivants : respect des personnes (autonomie), respect du consentement libre et éclairé des parents et des enfants, respect des personnes vulnérables, respect de la vie privée et des renseignements personnels, respect de la justice, équilibre des avantages et des inconvénients, optimisation des avantages (bienfaisance et non-malfaisance) (Hamelin-Brabant, 2006).

Robson (2001, p. 137) liste une série d'exigences pour une recherche éthique avec les enfants :

- Éviter une souffrance physique ou psychique inutile ;
- Veiller à ce que la participation soit intéressante et enrichissante aussi bien pour le chercheur que pour l'enfant ;
- Obtenir un consentement écrit, éclairé, volontaire et actualisé de l'enfant (s'il en est en capacité) et du parent ;
- Informer les enfants et les parents des objectifs de la recherche, ce qu'implique leur participation et l'utilisation des résultats obtenus, ainsi que de leur droit de se retirer de la recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice ;
- Donner aux enfants la possibilité de participer sans la pression des parents ou des pairs ;
- Respecter la vie privée, la confidentialité et le droit à l'anonymat des enfants participant ;
- Impliquer les enfants dans la recherche uniquement quand cela est nécessaire, fondamental, original et inévitable pour obtenir le point de vue de l'enfant.

Christensen et Prout (2002) parlent d'une éthique d'équilibre qui s'articule autour d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, de la solidarité, de la reconnaissance, de la sollicitude, et non simplement autour des règles, des codes, des lois. C'est aussi une éthique qui fait appel aux doutes, à l'incertitude de savoir si on a bien ou mal agi. La notion du risque, et du risque minimal, devient centrale dans la réflexion autour des risques et des inconvénients (Legault, 2000). Le chercheur est le garant du bien-être de l'enfant et il est de sa responsabilité de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il considère que le bien-être de l'enfant est menacé.

Ces principes éthiques, qui nous ont guidé tout au long de cette recherche, sont en accord avec le cadre réglementaire pour les recherches impliquant les personnes humaines, posé récemment en France par le décret d'application de la loi Jardé, relative aux recherches

impliquant la personne humaine (décret n° 2016-1537 du 16 novembre 2016). Ce décret, certes, s'applique aux recherches, appelées jusqu'à présent, biomédicales. Mais compte tenu de l'absence des textes propres aux recherches dans les sciences humaines, il représente aujourd'hui la référence principale dans ce domaine.

1.2. Défis méthodologiques

De nombreux auteurs remarquent que bien souvent les recherches impliquant les enfants ont été menées *sur* et non pas *avec* les enfants (Kortesluoma, Hentinen, & Nikkonen, 2003 ; Mauthner, 1997). Or, étudier l'expérience de l'enfant de son point de vue nécessite une interaction égale, confidentielle et ouverte entre l'enfant et le chercheur (Kyronlampi-Kylmanen & Maatta, 2011). Dans ce contexte, l'utilisation de la méthode qualitative reste très systématique.

1.2.1. Méthode de recueil de données

La littérature portant sur le sujet propose au moins deux positions méthodologiques pour des recherches impliquant les enfants. Certains chercheurs préfèrent parler de la méthodologie adaptée, quand les autres emploient plutôt le terme de l'adaptation de la méthodologie (Greig & Taylor, 1999 ; Razy, 2014). Dans notre recherche, nous partons du principe que chaque démarche qualitative implique la nécessité d'adaptation des méthodes et des outils aux participants. De même, il n'est pas nécessaire de mettre en place un protocole particulier pour s'adresser aux enfants, mais plutôt de garder à l'esprit que les méthodes s'accordent aux gens, au contexte social et culturel et aux questions de recherche (Razy, 2014).

Parmi les différentes méthodes de recueil de données qualitatives, l'entretien est celle qui est le plus souvent utilisé afin de saisir le point de vue des enfants. Cette méthode semble être particulièrement adapté pour explorer la manière dont l'enfant perçoit la situation donnée (Faux, Walsch & Deatrck, 1988 ; Yarrow, 1960).

Docherty et Sandelowski (1999) soutiennent que l'interviewer des enfants suppose une réflexion préalable à plusieurs questions. La première concerne le contenu même de l'interview. Ce premier défi consiste à s'assurer que l'enfant comprend bien l'objectif et la finalité de l'entretien, mais également son rôle en tant que l'enfant-participant durant l'interview. Ce temps d'explication est indispensable. Ensuite, il est nécessaire de réfléchir à la durée et le nombre d'entrevues. La réponse à cette question dépendra de l'objet de la recherche, des sujets qui seront abordés, ainsi que du contexte de l'entretien et de la vie de l'enfant. Le troisième point concerne la structure de l'entretien. Il s'agit de favoriser la parole

de l'enfant, avec les questions ouvertes et une invitation à l'échange, plutôt que d'orienter le discours de l'enfant par le regard du chercheur (Docherty & Sandelowski, 1999 ; Kortessluoma et al., 2003).

1.2.2. *Techniques et outils permettant d'atténuer les biais possibles*

Malgré ces précautions, les différents auteurs pointent plusieurs difficultés liées à l'entretien avec l'enfant, la grande majorité d'entre elles relevant du rapport asymétrique entre le chercheur et l'enfant (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Greig & Taylor, 1999 ; Hamelin-Brabant, 2006 ; Lignier, 2008 ; Wilson & Powell, 2001). Cette relation inégalitaire est avant tout due à la différence d'âge entre l'enfant-participant et l'adulte-chercheur. Nous pouvons utiliser, comme Alderson et Mayall (1994, après Mauthner, 1997, p. 19), le terme de *relation intergénérationnelle inégalitaire (intergenerational inequalities)* ou, comme Bury (1993, après Mauthner, 1997, p. 19), celui du *rapport dynamique des âges (power dynamics of age)*. Ce rapport inégalitaire peut être contrebalancé grâce à plusieurs techniques disponibles (Mauthner, 1997), que nous présentons ci-après.

La première consiste à garantir un cadre souple et ouvert de l'entretien, permettant à l'enfant une expression libre et le choix des sujets qu'il souhaite aborder pour parler de son expérience (Mauthner, 1997).

La deuxième technique fait appel aux différents outils spécifiques facilitant l'expression de l'enfant, tels que phrases à compléter, story telling, dessin (Razy, 2014). De plus, le chercheur doit trouver un équilibre entre poser trop de questions et ne pas en poser assez. Il est primordial d'adopter une posture d'écoute active qui permet de rester attentif à ce que les enfants ont à dire et non pas de deviner ce qu'ils souhaitent dire (Mauthner, 1997).

Le chercheur doit également prêter attention à son langage non-verbal, tel que regard ou sourire, qui est un moyen très important pour soutenir efficacement l'expression de l'enfant en lui montrant son engagement et son intérêt pour ce que l'enfant a à dire (Kyronlampi-Kylmanen & Maatta, 2011). Le temps de l'entretien devrait être un moment de partage entre l'enfant et le chercheur qui permet à l'enfant de parler de ses difficultés et de ses inquiétudes (Einarsdottir, 2007 ; Kyronlampi-Kylmanen & Maatta, 2011).

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que prendre le temps de se connaître et de créer une relation de confiance avec l'enfant est nécessaire (Irwin & Johnson, 2005 ; Kyronlampi-Kylmanen & Maatta, 2011). Ce principe est souvent mis à mal dans le cadre d'une recherche qualitative compte tenu du temps limité dont dispose le chercheur, mais également du temps et de la disponibilité des participants.

2. Etudier l'expérience des enfants sans logement - enquêter en terrain sensible

Nous avons non seulement décidé d'enquêter auprès d'enfants, mais nous avons choisi comme participants les enfants sans logement. Ce choix de mener une étude auprès d'une population particulièrement vulnérable, comporte une nouvelle série de défis éthiques et méthodologiques. Nous considérons que cette recherche, impliquant les enfants en situation de sans logement, relève également des défis propres aux recherches en terrains sensibles. La notion de *terrain sensible* a été largement décrite par les anthropologues. Plus récemment, cette approche est également travaillée par les sciences sociales ou politiques (Bouillon, Fresia, & Tallio, 2006). Récemment, les recherches en anthropologie mettent en avant le concept de terrain sensible en y incluant de nouvelles populations, telles que les immigrés clandestins, les réfugiés politiques, les personnes marginalisées ou en souffrance (Vulbeau, 2007).

La difficulté avec la notion de *terrain sensible* est qu'elle semble naturelle et bien souvent pas définie avec précision, laissant une grande liberté à l'interprétation des termes (Hennequin, 2012). Pendant longtemps un sujet pouvait être considéré comme sensible s'il se référait à un sujet tabou, c'est-à-dire un sujet chargé d'émotions et pouvant générer une crainte (Farberow, 1963). Selon Pain (2010, p. 30), le concept de terrain sensible *conjugue le terrain, le territoire, quelque chose de l'ordre du concret, de la vie quotidienne, avec le sens et la sensibilité, quelque chose qui frappe l'émotion.*

Renzetti et Lee (1993) défendent, quant à eux, l'idée qu'aucun sujet ou terrain ne peut être considéré comme sensible en soi. Une recherche peut avoir une dimension sensible si elle est susceptible de générer une menace pour les personnes étudiées, pour le chercheur ou son entourage. Cette menace peut être de quatre types différents. Le premier type concerne une menace émanant de l'étude d'un domaine relevant de la sphère privée ou d'expériences extrêmement personnelles. Dans cette situation, l'intrusion dans la vie privée s'avère délicate et le chercheur doit prendre en compte la douleur psychologique causée par sa recherche. La deuxième menace émane des recherches portant sur les comportements considérés comme déviants par la société. Le troisième type de menace peut provenir des thématiques liées à des personnes puissantes disposant d'un pouvoir de coercition ou de domination. Et le dernier type de menace est généré par des problématiques considérées comme sacrées par les personnes étudiées et qu'elles ne souhaitent donc pas profaner (Condomines & Hennequin, 2013).

Bouillon et al., (2006, p. 14) donnent un triple sens au qualitatif *sensible*.

En premier lieu [...] les terrains sont sensibles en ce qu'ils sont porteurs d'une souffrance sociale, d'injustice, de domination, de violence. En second lieu, ils sont sensibles parce qu'ils impliquent de renoncer à un protocole d'enquête par trop canonique [...] En dernier lieu, ces terrains s'avèrent sensibles en ce qui relève d'enjeux socio-politiques cruciaux, en particulier vis-à-vis des institutions sociales normatives.

Enquêter en terrain sensible c'est donc consentir à s'exposer à sa spécificité, à une violence singulière, une certaine souffrance psychologique, à des risques – tant pour l'enquêteur que pour les enquêtés – et à des enjeux sociopolitiques importants (Nal, 2015). Le degré de difficulté perçu par le chercheur dépend beaucoup de sa personne, de sa trajectoire personnelle, de son expérience de vie, ainsi que des ressources physiques et morales dont il dispose (Bizeul, 2007).

L'étude des sujets sensibles, comme le soulignent Condomines et Hannequin (2013), nécessite une attention particulière quant aux choix éthiques et méthodologiques jalonnant les différentes étapes de la recherche. Cette attention vient notamment du fait que les protocoles de recherche classiques ne sont pas forcément mobilisables ; les terrains étant souvent davantage fermés, la place du chercheur s'avère également plus difficile à affirmer (Condomines & Hannequin, 2013).

Enquêter en terrain sensible nécessite l'adaptation et l'évolution des méthodes et outils choisis en contact avec le terrain. Comme le remarquent Boumaza et Campana (2007, p. 7), les pratiques novatrices, peu communes, sont questionnées *a fortiori* quand le terrain ne se laisse pas aisément approcher, apprivoiser.

De nombreux chercheurs affirment qu'en terrain sensible les méthodes d'enquêtes classiques sont mises à mal. Wax (1986, après Boumaza & Campana, 2007, p.9) considère qu'une adhésion stricte à une méthode ou une technique précise peut conduire à confiner le chercheur dans une cage. Wolcott (1995, après Boumaza et Campana, 2007, p.9) se situe dans la même ligne de pensée ; il soutient que le chercheur pratique un art. Cet auteur souligne l'incertitude liée à la recherche et demande que l'intuition ait une place de choix dans l'adaptation au terrain d'un socle méthodologique partagé par la communauté des chercheurs en sciences sociales. L'enjeu réside donc dans la capacité du chercheur à jongler entre l'impératif méthodologique et la réalité de son terrain.

Chapitre 2.

Présentation des choix éthiques et méthodologiques retenus

Nous admettons que pour comprendre l'expérience et le point de vue de l'enfant, il est nécessaire de l'engager activement dans l'étude qui porte sur sa vie et son vécu. Nous concevons également que l'enfant est le seul expert de son propre vécu et qu'il est capable de décrire son expérience et d'exprimer ses besoins. Néanmoins, une importance primordiale a été accordée à la protection de l'enfant-participant à cette recherche en ce qui concerne son bien-être physique, social et psychique (Laws & Mann, 2004).

1. Définition de la population concernée

Cette étude a été menée auprès d'enfants d'âge scolaire, âgés entre 7 ans et demi et 13 ans, hébergés avec leur famille à l'hôtel dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence.

Dans cette recherche un enfant est considéré comme sans logement s'il ou elle vit avec son(ses) parent(s) depuis au minimum un mois dans un hôtel pris en charge par le 115 dans le cadre de dispositif d'hébergement d'urgence.

Deux critères complémentaires ont été retenus. Le premier concerne la durée de présence de la famille en France. Cette durée a été fixée à six mois minimum, afin de minimiser les facteurs de stress liés à l'arrivée récente en France. Le deuxième critère est lié à la maîtrise de la langue française à l'oral au minimum pour les enfants, et de la langue française, anglaise, italienne ou polonaise (les langues parlées par la chercheuse) à l'oral au minimum pour le parent.

Nous avons choisi d'interviewer les enfants sans distinction de sexe, de composition familiale, de situation administrative ou socio-économique de la famille ou d'origine géographique.

En revanche, même si plusieurs enfants de la même famille répondaient aux critères d'inclusion, un seul enfant par famille a été interviewé. Cette décision vise à garantir la diversité et l'indépendance des données recueillies.

2. Opérationnalisation du questionnement éthique

Comme nous l'avons déjà souligné, nous prêtons beaucoup d'attention à l'aspect éthique et déontologique de cette recherche, c'est pourquoi elle a été menée en strict accord avec le protocole de recherche préalablement élaboré par la chercheuse et validé par l'équipe de recherche *Education familiale et interventions sociales auprès des familles* du Centre de Recherches en Education et en Formation de l'Université Paris Nanterre (Annexe I).

Ce protocole garantit le respect de plusieurs principes inhérents à une recherche éthique impliquant les enfants :

- L'absence de nocivité du dispositif de recherche à l'égard des personnes, des groupes et des institutions ;
- Le volontariat des personnes, des groupes et des institutions ;
- L'information des sujets, des objectifs, des enjeux et des méthodes, sous réserve de ne pas entrer en contradiction avec le premier principe ;
- Un contrat équilibré entre chercheurs et acteurs de terrain impliqués dans la recherche ;
- L'obtention d'un consentement libre et éclairé des participants de cette recherche, aussi bien des parents que des enfants.

Afin de respecter les droits des participants et de nous assurer de leur compréhension de la démarche de la recherche, nous avons conçu quatre documents spécifiques, qui sont les suivants :

- Le *courrier adressé aux familles répondant aux critères de recherche* (Annexe II) : ce courrier a été remis aux professionnels travaillant avec les familles concernées. Il vise à prendre contact avec les familles correspondant aux critères fixés afin de pouvoir leur présenter la démarche de recherche en détail.
- La *lettre d'information* (Annexe III) : celle-ci s'adresse aux familles ayant donné leur accord pour rencontrer la chercheuse. Cette lettre a pour objectif d'informer les personnes concernées du déroulement de la recherche et de la possibilité pour elles de s'opposer à la participation à l'étude ; elle explique la démarche de la recherche et précise : les personnes responsables, la raison et la nature de la participation, les avantages et les risques liés à la participation, le caractère volontaire de la participation et le droit de retrait sans préjudice à la participation, la garantie d'anonymat et de confidentialité ;

- Le document intitulé *Mes droits* (Annexe VII) réservé à l'enfant participant à la recherche, il explique, de façon simple et ludique, les droits de l'enfant et les obligations de la chercheuse dans le cadre de la présente recherche ;
- Deux *formulaire de consentement à la participation* de l'adulte et de l'enfant (Annexe IV) : ces documents sont signés systématiquement, après une lecture au préalable de la lettre d'information et du document *Mes droits*, par le parent et par l'enfant concerné. Le premier formulaire concerne la participation du parent et le deuxième, la participation de l'enfant. Ces formulaires intègrent également la question du droit à l'enregistrement.

En début de chaque entretien un temps considérable a été consacré à la présentation de la recherche et de ses objectifs. Un temps d'explication a également été octroyé aux parents. La chercheuse a lu à haute voix la lettre d'information, ainsi que les formulaires de consentement tout en ajoutant des commentaires ou en reformulant les différentes informations afin de s'assurer de la compréhension de l'implication de la famille dans la recherche. Enfin, un temps de réflexion a été proposé à chaque parent pour donner son accord. Nous avons prêté une attention particulière à l'explication de la recherche à l'enfant, de ses objectifs, du rôle de l'enfant et du chercheur, en veillant à adopter un vocabulaire simple et en s'assurant de la compréhension des enjeux pour l'enfant. Systématiquement nous avons insisté sur l'importance de la participation de l'enfant en tant qu'expert de sa vie et seule personne compétente pour parler de son vécu, tout en l'informant de ses droits, y compris celui de refuser la participation ou d'interrompre l'entretien à n'importe quel moment.

3. Méthode qualitative et approche compréhensive

Au vu des réflexions éthiques et méthodologiques exposées précédemment, nous avons choisi de mener cette étude en utilisant la méthode qualitative. En effet, elle permet de comprendre le phénomène étudié du point de vue des participants de la recherche (Rice & Ezzy, 1999). Elle est aujourd'hui reconnue comme *une démarche compréhensive et flexible qui permet d'étudier les phénomènes sociaux en profondeur* (Singelton & Straits, 1999, après Brito & Pesce, 2015, p.1). Cette recherche d'une compréhension en profondeur peut viser une situation sociale, un groupe de personnes, un individu, une institution, un phénomène historique ou toute autre réalité sociale (Poisson, 1992). La démarche qualitative n'a pas pour objectif de produire des données statistiques ou de vérifier statistiquement les hypothèses, mais plutôt d'explorer une vision multidimensionnelle et dynamique du sujet de l'étude (Dickson-Swift, James, Kippen, & Liamputtong, 2007).

La méthode qualitative se caractérise par une grande diversité (Denzin, 2010, après Brito & Pesce, 2015), on trouve néanmoins des éléments transversaux communs à l'ensemble des approches qualitatives (Brito & Pesce, 2015). La sensibilité fait partie de ces éléments, elle est au cœur de la démarche qualitative. Cette sensibilité peut être de l'ordre pragmatique et résider dans la capacité du chercheur à réagir en adéquation avec le terrain. Elle peut être associée à une forme de sagesse (Cassell, Bishop, Symon, Johnson & Buehring, 2009, après Brito & Pesce, 2015, p. 1) ou résider dans la capacité du chercheur à se saisir des subtilités des données issues du terrain (Strauss & Corbin, 1990, après Brito & Pesce, 2015, p. 1).

Initialement nous avons choisi l'entretien semi-directif comme méthode principale de recueil de données. Mais dès le premier entretien nous nous sommes rendu compte des exigences du terrain, de la vulnérabilité des participants de cette recherche, ainsi que des limites que présentait ce type de démarche. Ce que nous avons expérimenté de manière spontanée et naturelle lors du premier entretien en utilisant les compétences professionnelles de la chercheuse (travailleuse sociale de formation), a été réconforté par la lecture des écrits de Jean-Claude Kaufmann (1996) portant sur l'entretien compréhensif. Des lors, l'utilisation de l'entretien compréhensif est apparue comme une évidence.

Comme le souligne Fugier (2010), l'entretien compréhensif ne s'oppose pas à l'entretien semi-directif mais le prolonge. Le principe de base de l'entretien compréhensif admet que l'informateur n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas (Kaufmann, 1996, p. 48). Kaufmann pose de manière claire la nécessité de l'enquêteur de se sentir mobilisé et investi tout au long de l'entretien. Il souligne que *l'entretien compréhensif est un exercice passionnant, riche d'informations, d'humanité et d'émotions, mais qui peut laisser l'enquêteur épuisé* (Kaufmann, 1996, p. 48). Il va encore plus loin en revendiquant une prise de position consciente et assumée de la part du chercheur, l'utilisation d'humeur et d'émotions, etc. Lors de l'entretien compréhensif, le chercheur réalise des allers et retours permanents *entre compréhension, écoute attentive et prise de distance, analyse critique* (Kaufmann, 1996, p. 22). L'entretien compréhensif représente en quelque sorte une improvisation réglée par la grille d'entretien, comme propose de l'appeler Kaufmann (1996) ou le canevas de l'entretien, comme l'appelle Olivier de Sardan (2008), tout en sachant que *la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur* (Kaufmann, 1996, p. 48). La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. Cette grille représente un point de référence, un support qui permet de faire parler les informateurs autour des sujets qui intéressent l'enquêteur. L'entretien se transforme en une conversation, tout en restant dans le thème (Kaufmann, 1996).

On retrouve beaucoup de points communs entre l'entretien compréhensif de Kaufmann (1996) et l'entretien en socio-anthropologie décrit notamment par Olivier de Sardan (2008). Ce dernier soutient que *l'entretien de recherche est avant tout une interaction, son déroulement dépend évidemment aussi bien des stratégies des deux (ou plus) partenaires de l'interaction, et de leurs ressources cognitives, que du contexte dans lequel celle-ci se situe* (Olivier De Sardan, 2008, p. 56). Comme Kaufmann (1996), Olivier de Sardan (2008) entend lui aussi rapprocher le plus possible l'entretien guidé d'une conversation. Cette stratégie vise à réduire au maximum l'artificialité de la situation d'entretien et à proposer des conditions permettant à l'informateur de se sentir en réelle liberté de propos (Olivier De Sardan, 2008).

4. Présentation des outils et des méthodes d'analyse des données retenus

L'entretien avec chaque famille s'est déroulé en deux temps minimum. La première partie a été menée avec le/s parent/s avec la méthode de l'entretien semi-directif. La deuxième partie, consacrée à l'enfant, a été construite de manière à pouvoir identifier les différentes étapes du processus stress-coping décrites par Lazarus et Folkman (1984). L'ensemble de ces différentes techniques et outils est présenté ci-après.

4.1. Entretien semi-directif avec le(s) parent(s)

4.1.1. Présentation

L'objectif de l'entretien semi-directif vise à recueillir les informations concernant les caractéristiques sociodémographiques de la famille, comprendre le parcours résidentiel de la famille, ainsi qu'obtenir des données concernant sa situation résidentielle actuelle.

Afin de répondre aux objectifs fixés, nous avons élaboré un guide d'entretien (Annexe V) qui comprend 38 questions et couvre les sujets suivants :

- Caractéristiques sociodémographiques de la famille ;
- Parcours résidentiel ;
- Conditions actuelles d'hébergement.

Nous avons fait le choix d'intégrer également dans l'analyse des données les échanges informels qui ont eu lieu en dehors de l'entretien officiel : les interventions du parent lors de l'entretien avec l'enfant, les discussions qui ont eu lieu une fois l'entretien terminé et qui pouvaient avoir comme prétexte différents sujets de la vie quotidienne.

Initialement, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire. Cet outil contenait des questions ouvertes et des questions fermées permettant aux parents une certaine liberté dans la durée et la nature de leurs réponses. Très rapidement nous nous sommes rendu compte que cet outil n'était pas adapté au contexte de cette recherche pour plusieurs raisons. La première concerne le fait que, même si la totalité des familles interviewées maîtrisaient la langue française de façon efficace pour communiquer à l'oral, plusieurs familles ne la maîtrisaient pas de façon satisfaisante à l'écrit. De plus, pour certains parents l'écriture demandait beaucoup d'effort et de concentration, ce qui, dans leur situation actuelle, a représenté une difficulté supplémentaire. Enfin, de manière générale, l'expression écrite implique systématiquement des réponses courtes et fermées, sans présenter les détails ou les nuances (Kaufmann, 1996 ; Olivier de Sardan, 2008).

A partir du troisième entretien, cette partie de recueil de données a été transformée en entretien semi-directif. Le questionnaire initialement prévu pour être administré au parent, était désormais rempli par la chercheuse et les questions posées représentaient une invitation à un échange plus ou moins approfondi selon le souhait du parent. Il a été évident que nous obtenons beaucoup plus d'informations et de détails en posant les questions directement au parent. De plus, bien souvent les échanges les plus intéressants ont eu lieu en dehors du temps d'entretien officiel - une fois le dictaphone éteint, quand le parent nous accompagnait vers la sortie et que nous passions une vingtaine de minutes devant le lieu d'hébergement en discutant ou quand à la fin de l'entretien le parent nous demandait un coup de main pour remplir un document, ce qui permettait d'autres échanges et confidences.

En moyenne, l'entretien avec le parent a duré entre 20 minutes et 1h.

4.1.2. Méthode d'analyse

L'ensemble des entretiens a été retranscrit et a fait l'objet d'une analyse manuelle. Les données recueillies ont été analysées pour définir :

- les caractéristiques sociodémographiques de la famille : pays de naissance des parents et de l'enfant, composition familiale, durée de présence en France, ressources, situation administrative ;
- la situation résidentielle actuelle : durée et conditions d'hébergement dans le lieu d'hébergement actuel ;
- le parcours résidentiel de la famille : premier appel au 115 et durée de prise en charge, cause de la perte de logement, nombre et type d'hébergements différents depuis le premier appel au 115.

Des extraits des entretiens avec les parents ont été intégrés dans la présentation de l'expérience de l'enfant. Cette technique a été utilisée uniquement dans des situations où nous avons jugé que ces propos complétaient et/ou mettaient en perspective le discours de l'enfant.

4.2. Entretien compréhensif avec l'enfant

4.2.1. Présentation

Nous avons choisi l'entretien compréhensif comme méthode principale de recueil de données auprès de l'enfant. Le premier objectif a été de recueillir les données portant sur la perception de l'enfant sur la situation de sans logement et l'hébergement à l'hôtel, ainsi que de saisir ses représentations de la maison. Le deuxième objectif visait à identifier les facteurs de stress perçus.

Ci-dessous nous présentons la grille d'entretien (Annexe VI) utilisée pour chacune des entrevues et les outils complémentaires (Annexe VII) mis à disposition de l'enfant et/ou de la chercheuse afin de faciliter l'échange.

4.2.1.1. Grille d'entretien

La grille d'entretien a été réalisée à partir des travaux étrangers portant sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement (ex. Halpenny et al., 2002 ; Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007), et notamment ceux de Wagner et Menke (1993) mettant en lumière les facteurs de stress des enfants sans logement. La grille d'entretien comprend sept parties et contient 90 questions. Chacune des parties intègre des questions permettant de saisir la perception de la situation donnée par l'enfant et des questions visant à identifier les facteurs de stress perçus par l'enfant lui-même.

Les thématiques présentes dans la grille d'entretien sont les suivantes :

- *Famille* : cette partie comprend des questions sur les relations avec et au sein de la famille proche, les relations avec la famille éloignée et l'impact de la situation de sans logement sur les relations familiales ;
- *Moi et mes sentiments* : cette partie recouvre des questions concernant les inquiétudes et les peurs de l'enfant, ainsi que sa santé ;
- *Ecole* : les questions de cette partie portent sur le vécu de l'enfant à l'école, ses relations avec le ou la maître/sse, les points positifs et les difficultés, ainsi que l'impact de la situation de sans logement sur la possibilité de fréquenter l'école et réaliser le travail scolaire ;

- *Amis* : dans cette partie nous invitons l'enfant à parler librement de ses amis, des relations qu'il entretient avec ses pairs et des éventuelles difficultés vécues dans les relations avec ses camarades ;
- *Activités* : les questions visent à comprendre la manière dont l'enfant passe son temps libre et les frustrations qui peuvent y être liées ;
- *Situation de sans logement* : cette partie a pour objectif de saisir la perception de l'enfant de l'instabilité résidentielle depuis la dernière perte d'un endroit stable pour vivre et des conséquences engendrées par la situation de sans logement ;
- *Vie à l'hôtel* : cette partie vise à comprendre comment l'enfant vit la situation d'hébergement à l'hôtel avec les avantages et les difficultés que cela peut représenter ;
- *Représentations de la maison* : des questions sont posées pour saisir la compréhension et les représentations de l'enfant portant sur un *chez soi* ;
- *Avenir* – les questions de cette partie portent sur les souhaits et les espérances de l'enfant concernant son propre avenir, ainsi que le futur de la famille.

Les questions posées aux enfants sont des questions générales, ouvertes, qui permettent de saisir les émotions, les pensées et les actes de l'enfant. De plus, elles donnent la possibilité à l'enfant de raconter son histoire avec ses propres mots, tout en respectant son envie de partager son vécu avec un inconnu.

4.2.1.2. Outils complémentaires

Pour optimiser la participation des enfants et faire ressortir leurs points de vue, ainsi que pour répondre aux défis éthiques et méthodologiques présentés dans la partie précédente, nous avons utilisé plusieurs feuilles de travail :

- *Moi* : cet outil est proposé à l'ouverture de l'entretien afin d'initier un échange avec l'enfant de manière ludique, de l'engager dans le projet de recherche et de créer un lien entre l'enfant et le chercheur ;
- *Les phrases à compléter* : l'utilisation de ce document permet d'aborder avec l'enfant les sujets sensibles de manière indirecte et lui facilite l'expression des émotions et des ressentis ;
- *Amis* : cette feuille de travail permet d'ouvrir la discussion sur les sujets liés aux relations avec les pairs et les éventuelles difficultés vécues par l'enfant ;
- *Araignée* : cet outil permet d'aborder de manière ludique les activités auxquelles l'enfant participe et d'apporter des éléments de compréhension sur la manière dont l'enfant passe son temps libre.

Ces outils ont été inspirés par les travaux de Kirkman et al. (2009).

L'ordre des sujets abordés avec l'enfant n'a pas été laissé au hasard. Chaque entretien commençait par proposer à l'enfant de remplir la feuille de travail *Moi*. Cet outil a permis de rentrer en relation avec l'enfant et d'amorcer un lien de confiance. Ensuite, et en tenant compte du contenu des premiers échanges avec l'enfant, les questions portaient sur la famille, l'enfant lui-même (sa santé, s'il lui arrivait d'être de mauvaise humeur et s'il était maladroit), ainsi que ces inquiétudes ou peurs. Ensuite, nous invitons l'enfant à parler de l'école, de ses amis et des activités. C'est seulement après ce premier temps d'échange, quand la discussion devenait plus fluide et naturelle, que nous orientons la discussion sur le thème de la vie à l'hôtel et de la situation de sans logement. Les questions concernant la maison et l'avenir donnaient à l'enfant la possibilité de s'évader et de rêver, ce qui permettait de ne pas terminer l'entretien sur des sujets « lourds » et/ou difficiles. Enfin, nous proposons à l'enfant de remplir avec lui le questionnaire KidCope, présenté dans le point suivant.

Afin de construire des outils répondant au mieux aux besoins des enfants, tout en préservant au maximum leur bien-être, ainsi que pour adapter les questions et le vocabulaire aux besoins et au vécu des enfants, quatre entretiens exploratoires ont été menés auprès d'enfants ayant vécu à l'hôtel dans le passé.

Tous les entretiens ont été enregistrés, sauf deux pour lesquels les parents n'ont pas donné leur autorisation. En moyenne, chaque entretien avec l'enfant a duré entre 45 minutes et 1h30.

4.2.2. Méthode d'analyse

4.2.2.1. Analyse à l'aide de logiciel IRaMuTeQ

Nous avons décidé d'utiliser la méthode ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segments de Textes) pour une analyse textuelle du contenu. Cette analyse a été utilisée comme une base d'exploration, permettant d'identifier différentes catégories de discours en fonction des contextes (Pélissier, 2016).

Pour effectuer l'analyse des données textuelles, nous avons utilisé le logiciel libre IRaMuTeQ, Interface de R pour les Analyses Multidimensionnels de Textes et de Questionnaires développé par Ratinaud depuis 2009 (Cazeneuve, 2013). L'IRaMuTeQ reproduit la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) et qui permet l'analyse de similitude sur des formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte. Le logiciel procède successivement à deux analyses (indépendantes du sens) : dans un premier temps une CHD. (Classification Hiérarchique Descendante) puis dans un second temps, une AFC (Analyse Factorielle de Correspondances). La classification permet de prendre connaissance de l'organisation des contenus de discours, et de voir apparaître l'organisation des prises de

position des sujets. En fonction des ressemblances et des différences, on crée des typologies d'individus : un portrait-robot de la classe. Chaque classe est constituée d'items proches, les principes organisateurs de position. Ces items, en fonction des Chi2 associés, contribuent à la formation de la classe, représentant les différents univers sémantiques (Cazeneuve, 2013). Les analyses de correspondances sont largement fondées sur l'algèbre linéaire, produisent des représentations graphiques sur lesquelles les proximités géométriques usuelles entre points-lignes et entre points-colonnes traduisent les associations statistiques entre lignes et entre colonnes (Lebart & Salem, 1994, p. 80).

Parmi les différentes analyses proposées par l'IRaMuTeQ, nous avons retenu la Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Afin de soumettre le corpus au logiciel, une préparation du texte est nécessaire. Deux possibilités ont été envisagées : l'analyse textuelle des entretiens entiers (questions de la chercheuse et les réponses de l'enfant) ou l'analyse textuelles uniquement des discours des enfants. Afin de ne pas influencer les résultats, nous avons décidé d'enlever les questions posées aux enfants et les réponses courtes de type : oui, non, bien, je ne sais pas. Le corpus soumis à l'analyse IRaMuTeQ ne comprend donc ni les questions posées aux enfants ni les réponses courtes.

Nous avons décidé d'introduire plusieurs variables susceptibles de faire varier les discours des enfants. Les variables sont les suivantes :

- le **prénom des sujets interrogés** : nous leur avons attribué un identifiant (Id_001 pour le sujet 1 et ainsi de suite pour les 30 enfants rencontrés ;

- le **sexe** : femina (f) ou masculin (m) ;

- l'**âge** : entre 7 ans et demi et 8 ans et demi (8), entre 9 ans et 10 ans et demi (10) et entre 11 et 13 ans (13) ;

- la **composition familiale** : famille monoparentales (monop_oui) et famille nucléaires (monop_non) ;

- la **situation administrative** : famille en situation régulière (pap_oui) ou en situation irrégulière (pap_non) ;

- la **durée d'hébergement pris en charge par le 115** : moins de 3 mois (115_moins3) ou 3 ans ou plus (115_plus3).

En résumé, l'ensemble des variables utilisées sont codées de la manière suivante :

*** *id_001 *sexe_m *age_8 *monop_oui *pap_oui *115_moins3

4.2.2.2. Analyse qualitative du contenu

Avant l'analyse des données recueillies, la première étape a consisté à la retranscription des entretiens enregistrés. L'ensemble des entretiens a été retranscrit intégralement par la chercheuse elle-même, mot par mot, sans changer le texte, sans l'interpréter. En plus du discours verbal, les pauses, les signes d'approbation ou de rejet, les interactions ont également été notés. Cette étape a été primordiale compte tenu de la diversité des entretiens réalisés, qu'il s'agisse de leur structure, de l'ordre des thèmes abordés, que de leur contenu et des sujets développés.

L'ensemble des entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique transversale, fondée sur les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 1977). Comme le souligne Bardin (1977), il s'agit d'un effort d'interprétation tendu entre deux pôles - d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité. Cette analyse s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, puis l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, enfin, l'inférence et l'interprétation (Wanlin, 2007). Nous décrivons ces différentes étapes ci-après.

La retranscription intégrale des entretiens a permis une bonne connaissance du corpus et le repérage des aspects saillants et récurrents au fil des entretiens. Cette démarche a initié l'étape de la préanalyse. Celle-ci, nourrie par les lectures des travaux étrangers sur le sujet, a permis de dessiner un plan d'analyse. Les étapes suivantes de l'analyse réalisée sont présentées en deux parties distinctes, compte tenu de la nature des objectifs de recherche.

4.2.2.2.1. *Perception de la situation de sans logement*

Très peu de recherches consacrées à l'expérience de l'enfant proposent une définition de ce que recouvre la perception de la situation de sans logement. Nous retenons la définition suivante, élaborée par Heusel (1995) :

La perception de la situation de sans logement réfère aux événements, émotions et/ou ressenties, pensées, attitudes, comportements, interactions, relations qui date de la période comprise entre le moment où l'enfant a perdu une stabilité résidentielle et la situation résidentielle actuelle.

Une première grille d'analyse a été élaborée en tenant compte de la richesse des données recueillies concernant la manière dont l'enfant perçoit la situation. Elle a été organisée de façon à intégrer toutes les dimensions, tous les sujets abordés ou évoqués par les enfants.

Suite à l'étape de la préanalyse, deux thématiques sont venues s'ajouter aux neuf notions qui guidaient la grille d'entretien. Ces deux thèmes complémentaires, l'expérience migratoire de l'enfant et la situation administrative et/ou matérielle de la famille, apparaissaient en effet dans le discours de nombreux enfants rencontrés.

Le cadre définitionnel et thématique ainsi établi, l'ensemble du corpus a été exploré ligne par ligne, étape par étape, afin de coder les données recueillies. Le codage décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les entretiens ont donc été découpés en passages et les fragments de discours ont été classés dans la thématique adéquate de la grille d'analyse.

Cette démarche nous a permis d'analyser les discours des enfants en profondeur. Nous avons également fait le choix d'intégrer dans la partie consacrée à la présentation des résultats les extraits des propos des enfants. Ce choix répond à la volonté d'illustrer au mieux la situation de sans logement telle qu'elle est perçue par l'enfant. Afin de garantir l'anonymat des participants de notre recherche, les initiales de leurs prénoms ont été modifiées.

4.2.2.2. Facteurs de stress

Après cette première analyse de l'ensemble des données recueillies, une deuxième grille d'analyse a été construite, fondée sur le repérage et la classification des facteurs de stress identifiés par les enfants.

Afin de proposer une définition claire et objective de ce qui est un facteur des stress, nécessaire au repérage et à l'analyse de ces facteurs dans le discours des enfants, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Lewis et al. (1984), ainsi que sur ceux de Heusel (1995) et de Wagner et Menke (1993). Les premiers portent sur les facteurs de stress des enfants représentant la population générale, les seconds, sur les facteurs de stress des enfants sans logement. Enfin, pour garantir la rigueur scientifique et la cohérence méthodologique de nos propos, la définition présentée ci-dessous intègre des éléments de la définition d'une situation stressante proposée par Cyr, Fortin, et Chénier (1997) dans la version française du questionnaire KidCope.

Dans cette recherche nous retenons la définition suivante de ce que nous considérons comme un facteur de stress :

Un événement est considéré comme étant un facteur de stress si l'enfant le verbalise en termes « stressant », « inquiétant », « dur » et/ou démontre des signes ou gestes d'inquiétudes ou de stress (pleure, silence prolongé, refus d'en parler).

Chaque partie de l'entretien consacrée aux différents sujets, tels que la famille, l'enfant lui-même, l'école, les amis, les activités, la vie à l'hôtel et l'expérience de sans logement, contient également des questions de type : *Y a-t-il des situations stressantes ou difficiles quand tu es avec ta famille/tes amis/à l'école ? T'inquiètes-tu pour ta santé/le fait que tu es maladroit ? Y a-t-il des choses qui sont stressantes quand on vit à l'hôtel/n'a pas de maison à soi ?* etc. Nous avons également intégré les questions plus générales, de type : *Qu'est-ce qui t'inquiète/te préoccupe/te fait te sentir mal ?* Même si aucun outil spécifique n'a été utilisé afin de décrire les manifestations de stress, ce type d'indices (ex. pleure, refus de parler de certains sujets, silence prolongée) a été attentivement étudié afin de bien identifier les événements stressants.

Afin de repérer les différentes catégories de facteurs de stress et leur apparition systématique dans les discours des enfants, nous avons utilisé le corpus de données préalablement réduit dans l'analyse de la perception de la situation. Au vu de la définition retenue, les sept catégories de facteurs de stress identifiées suite à la lecture des travaux portant sur le sujet (ex. Huang & Menke, 2001 ; Lewis et al., 1984 ; Menke, 2000 ; Sharrer & Ryan-Wenger, 1995) : la famille, l'enfant lui-même, les relations avec les pairs, l'école, les activités, la vie à l'hôtel et l'expérience de sans logement ; ont été complétées par deux catégories supplémentaires : l'expérience migratoire et la situation de la famille. Les neuf catégories de facteurs de stress ainsi retenues pour l'analyse, et elles-mêmes organisées en sous-catégories, sont les suivantes :

- Les facteurs de stress liés à la famille, qui concernent les trois sous-catégories suivantes : les relations avec ou au sein de la famille proche, la séparation avec un membre de la famille proche, l'arrivée ou la perte d'un membre de la famille ;
- Les facteurs de stress liés à l'enfant lui-même, comprenant les trois sous-catégories suivantes : les peurs ressenties par l'enfant, les inquiétudes liées à son état de santé et le fait d'être maladroit ;
- Les facteurs de stress liés à l'école, qui recouvrent les cinq sous-catégories présentées ci-après : les conditions pour faire les devoirs (endroit et/ou aide adaptée), les changements d'école, les difficultés à l'école, le trajet entre l'école et le lieu d'hébergement, ainsi que le climat scolaire ;
- Les facteurs de stress liés aux pairs, qui renvoient à deux sous-catégories : les relations avec les pairs et la solitude ressentie par l'enfant ;
- Les facteurs de stress liés aux activités, organisés en deux sous-catégories : le manque d'activités et/ou l'ennui et le fait de ne pas pouvoir partir en vacances ;

- Les facteurs de stress liés à la situation de la famille, qui concernent les deux sous-catégories suivantes : la situation matérielle et/ou administrative de la famille, ainsi que les inquiétudes de l'enfant pour le bien-être de ses parents ;
- Les facteurs de stress liés à l'expérience migratoire de la famille, recouvrant les quatre sous-catégories. Trois d'entre elles réfèrent à l'expérience d'émigration : la séparation avec la famille proche et/ou éloignée restée au pays d'origine, la séparation avec les amis restés au pays d'origine et le mal du pays. La dernière sous-catégorie, qui concerne la période d'adaptation dans le pays d'accueil, renvoie à l'expérience d'immigration ;
- Les facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel, qui concernent les cinq sous-catégories suivantes : le fait de vivre à l'hôtel, les conditions d'hébergement, les règles de vie dans le lieu d'hébergement, l'environnement et les relations avec les autres personnes de l'hôtel ;
- Les facteurs de stress liés à l'expérience de sans logement, qui réfèrent à trois sous-catégories : le manque d'un endroit stable pour vivre, les déménagements fréquents et les changements qui y sont liés et enfin, l'expérience de la rue.

Afin de faciliter l'analyse et la présentation des résultats, chaque facteur de stress identifié a été comptabilisé avec la valeur 1 dans un tableau récapitulatif. Cette démarche a permis d'analyser le nombre de facteurs de stress perçus par chaque enfant participant, ainsi que le nombre de facteur de stress par catégorie retenue (chaque type de facteur de stress a été comptabilisé une seule fois par enfant).

4.3. Questionnaire KidCope

4.3.1. Présentation

Nous avons décidé d'utiliser le questionnaire KidCope afin d'évaluer la fréquence et l'efficacité d'utilisation des stratégies cognitives et comportementales des enfants en réponse à un événement stressant.

Le KidCope est une échelle élaborée par Spirito et al. (1988) et adaptée en version française par Cyr et al. (1997). C'est une mesure auto-évaluative des stratégies de coping (appelées également stratégies de faire face ou stratégies d'adaptation), utilisées par des enfants ou des adolescents lorsqu'ils doivent faire face à des difficultés rencontrées. Il a été conçu pour évaluer une grande variété des stratégies cognitives et comportementales, tout en étant suffisamment concis pour être utilisé dans le contexte clinique (Dumont & Pancherel,

2001). Pretzlik et Sylva (1999) soulignent que la construction de cet instrument se base sur la catégorisation des stratégies d'adaptation de Lazarus et Folkman.

A partir d'un problème vécu par l'enfant récemment (au cours du dernier mois), le questionnaire évalue la fréquence d'utilisation de 10 stratégies de faire face et la perception par l'enfant de l'efficacité des stratégies utilisées. Une série de trois questions préalables permet de mesurer l'impact émotionnel de ce problème sur l'enfant en termes d'anxiété, de tristesse ou de colère.

Deux versions du KidCope ont été développées, soit une pour les enfants âgés de 7 à 12 ans et une pour les adolescents de 13 à 18 ans. La première est composée de 15 items et la seconde de 10 items. Dans les deux cas, le questionnaire couvre 10 stratégies d'adaptation cognitives et comportementales. Le KidCope est un instrument d'évaluation sommaire (*screening measure*). Ainsi, les auteurs suggèrent d'étayer l'information recueillie à l'aide d'une entrevue ou, pour une approche plus économique, de faire compléter le questionnaire et d'explorer les réponses obtenues avec l'enfant (Spirito et al., 1988 ; Cyr et al., 1997).

La validité du KidCope a été réalisée par des comparaisons avec d'autres mesures standardisées du coping : *The Coping Strategy Inventory (CSY)* et *l'Adolescent-Coping Orientation for Problem Experience Inventory (ACOPE)*. Les propriétés métriques indiquent une corrélation modérée ou forte entre le KidCope et ces mesures du coping (Stallard, Velleman, Langsford, Baldwin, 2001). Il a déjà été traduit en langue française et est utilisé couramment auprès de la population francophone (Zaouche-Gaudron, Euillet, & Pinel-Jacquemin, 2007).

Dans cette recherche nous avons utilisé la version française du questionnaire KidCope élaboré et validé par Cyr et al. (1997) dans sa version pour les enfants 7-12 ans. Celui-ci comporte 15 items, appelés ici comportements d'adaptation, recouvrant les 10 stratégies de coping :

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Distraction : items 1-2 | 6. Résolution de problème : items 8-9 |
| 2. Retrait social : items 3-4 | 7. Expression des émotions : items 10-11 |
| 3. Restructuration cognitive : item 5 | 8. Pensée magique : items 12-13 |
| 4. Critique négative : item 6 | 9. Soutien social : item 14 |
| 5. Blâmer les autres : item 7 | 10. Résignation : item 15 |

Aucun des travaux de Spirito et de ses collègues (Spirito, 1996 ; Spirito et al., 1991 ; Spirito et al., 1996 ; Stark, Spirito, Williams, & Guevremont, 1989) dont nous avons

connaissance, ne propose de définitions des différentes stratégies d'adaptation étudiées par cet outil. En nous appuyant sur les travaux de Carver, Scheier et Weintraub (1989), de Garnefski, Kraaij et Spinhoven (2001) et de Ryan-Wegner (1992), nous présentons, dans le tableau suivant, les définitions retenues pour chacune des dix stratégies de coping étudiées dans cette recherche et les comportements d'adaptation leur correspondant.

Tableau 1 - Présentation des stratégies d'adaptation proposées dans le questionnaire KidCope

Stratégies d'adaptation	Définition	Exemple de comportement d'adaptation
Distraction	Activité cognitive délibérée ou comportement autre que le retrait qui retardent la nécessité de faire face à un facteur de stress	J'ai simplement essayé d'oublier J'ai fait des choses pour essayer de l'oublier, comme regarder la télévision ou jouer à un jeu
Retrait social	Comportement qui sert à isoler l'individu de la présence des autres	Je suis resté(e) tout(e) seul(e) Je n'ai parlé à personne
Restructuration cognitive	Pensées qui altèrent la perception de l'individu des caractéristiques du facteur de stress en donnant un sens positif à ce qu'il est en train de vivre	J'ai essayé de voir le bon côté des choses
Critique négative	Pensées revenant à se blâmer soi-même pour ce qui est arrivé.	J'ai pensé que c'était de ma faute
Blâmer les autres	Pensées qui visent à remettre la responsabilité sur les autres pour ce qui est arrivée	J'ai pensé que c'était de la faute de quelqu'un d'autre
Résolution de problème	Pensées ou comportements axés sur la recherche des moyens visant à modifier, prévenir ou éliminer le facteur de stress	J'ai essayé dans ma tête de régler mon problème en pensant à des solutions J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un
Expression des émotions	Activités motrices et verbales qui expriment des sentiments ou des émotions	J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère J'ai essayé de me calmer
Pensée magique	Comportement cognitif qui élimine ou modifie les caractéristiques du facteur de stress	J'ai souhaité que le problème disparaisse J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivée
Soutien social	Comportement non agressif impliquant la recherche de la présence des autres	J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres, comme ma famille
Résignation	Comportement d'acceptation face à ce que l'individu est en train de vivre et de renonciance à toute tentative de faire face au facteur de stress	Je n'ai rien fait parce que le problème ne pouvait pas être réglé

Afin d'avoir un maximum d'informations et de pouvoir approfondir les réponses de l'enfant en cas de besoin, le questionnaire KidCope a été rempli avec l'enfant par la chercheuse. Une première partie consiste à décrire une situation difficile ou stressante vécue par l'enfant représentant un exemple concret des difficultés vécues par l'enfant. Cette situation sert de référence pour répondre aux questions sur la fréquence d'utilisation des stratégies d'adaptation et l'évaluation de leur efficacité de la deuxième partie.

La passation du KidCope a duré en moyenne entre 15 et 20 minutes.

4.3.2. Méthode d'analyse

Le questionnaire KidCope permet d'évaluer deux types de données : des données qualitatives (situation stressante ou difficile identifiée) et des données quantitatives (fréquence et perception de l'efficacité des stratégies de coping utilisées).

Dans la version française du KidCope, les auteurs proposent la cotation suivante : une échelle de type Likert en 2 point (0 = Non ; 1 = Oui) pour l'échelle de fréquence, et une échelle de Likert en 3 points (0 = Pas du tout ; 1 = Un peu ; 2 = Beaucoup) pour celle évaluant l'efficacité (Cyr et al., 1997).

En nous appuyant sur la littérature portant sur les stratégies de faire face, nous avons décidé de procéder à l'analyse des données en trois étapes.

4.3.2.1. Situations stressantes

Dans un premier temps, nous présentons et analysons la nature des situations stressantes indiquées par les enfants en début du questionnaire KidCope. Très peu de mesures portant sur le coping permettent aux participants de choisir leur propre situation stressante (Spirito et al., 1991).

Cette analyse permet d'avoir une vision globale des situations stressantes choisies par la population des enfants hébergés à l'hôtel participant à notre étude. Elle permet également d'analyser les comportements et les stratégies d'adaptation utilisés par les enfants en référence à la nature de la situation choisie. Comme le démontrent Donaldson et al. (2000), l'utilisation de la stratégie donnée et l'évaluation de son efficacité varient fortement en fonction de la nature de la situation à laquelle l'individu se réfère.

4.3.2.2. Analyse qualitative des 10 stratégies de coping

Dans un deuxième temps, nous proposons une analyse qualitative de la fréquence d'utilisation de 10 stratégies de coping et l'évaluation de leur efficacité. Chacune des stratégies utilisées est étudiée à travers un ou deux items correspondant dans le questionnaire et illustrées, si cela est possible, par les propos des enfants.

Nous avons choisi d'analyser les stratégies utilisées selon les deux catégories proposées par Roth et Cohen (1986) et reprises par d'autres auteurs, tels que Spirito et al. (1996), soient les stratégies d'approche/positives et les stratégies d'évitement/négatives. Pour rappel, les stratégies d'approche font référence à des efforts de coping orientés vers une confrontation au problème et la réduction de la dépression durant les périodes de crise (Holahan & Moos, 1991). En revanche, les stratégies d'évitement ont pour but d'éviter cette confrontation (Holahan & Moos, 1994).

Le tableau suivant présente les dix stratégies d'adaptation étudiées par KidCope selon la dimension approche/évitement, associées à chacun des quinze items avec leur numéro dans le questionnaire.

Tableau 2 - Stratégies de coping selon l'axe approche/évitement et le numéro de l'item associé dans le questionnaire KidCope

Catégorie de stratégies d'adaptation	Stratégies d'adaptation	Numéros des items dans le questionnaire référant à cette stratégie
Stratégies d'évitement	Distraction	1-2
	Retrait social	3-4
	Critique négative	6
	Blâmer les autres	7
	Pensée magique	12-13
	Résignation	15
Stratégies d'approche	Restructuration cognitive	5
	Résolution de problème	8-9
	Soutien social	14
	Expression des émotions	10-11

4.3.2.3. Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées

Enfin, nous procédons à une analyse quantitative de la fréquence des stratégies de coping utilisées et de la perception par les enfants de leur efficacité selon les deux dimensions : fréquence et efficacité des stratégies de coping identifiées pour la population étudiée et fréquence et efficacité des stratégies de coping identifiées selon la nature de la situation stressante choisie. En effet, il est nécessaire de souligner que l'évaluation de l'utilisation et de l'efficacité des différents types de stratégies de coping ne peut pas être effectuée sans tenir compte de la nature de la situation stressante pour laquelle ces stratégies

sont utilisées. Comme le souligne Spirito (1996), la fonction ou la classification de la stratégie donnée (ex. efficace/inefficace) ne sera pas évaluée de la même manière selon la situation stressante choisie. Nous présentons donc également les statistiques descriptives des scores des enfants pour la fréquence et l'efficacité d'utilisation des stratégies de coping selon le type de situation stressante choisie.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, dans la version du questionnaire utilisée dans cette recherche, chacun de quinze items fait référence à une de dix stratégies de coping. Cela signifie que certaines stratégies d'adaptation sont représentées par deux items, et d'autres, par un seul. Les auteurs de ce questionnaire ne décrivent pas de manière claire la différence de calcul entre la version du Kidcope pour les plus jeunes contenant les 15 items et la version destinée aux plus âgés qui en compte 10 (Spirito, 1996 ; Spirito et al., 1991 ; Spirito et al., 1996 ; Stark et al., 1989). D'autres chercheurs ayant utilisé cet outil dans leur étude ne décrivent pas non plus la cotation (Dumont & Pancherel, 2001 ; Pretzlik & Sylva, 1999). Nous appliquons la méthode de calcul élaborée et utilisée par Tourigny (2009), qui est la suivante :

A partir de la réponse de l'enfant, des scores de fréquence d'utilisation (correspondant au chiffre de 0 ou 1) et d'efficacité (correspondant à un chiffre de 0 au 2) sont calculés pour chaque item. Afin de représenter toutes les stratégies de manière équivalente, pour les stratégies ayant deux items correspondants, une moyenne des deux items est calculée. Une moyenne des scores de tous les enfants pour les différentes stratégies est calculée et ce sont ces différentes moyennes qui sont comparées pour déterminer les stratégies les plus utilisées par les enfants. La même méthode est utilisée pour étudier la perception de l'efficacité des stratégies utilisées (Tourigny, 2009). A titre d'exemple, sur la dimension efficacité, un score proche de zéro traduit une moindre efficacité de la stratégie donnée alors qu'un score proche de deux traduit une efficacité élevée.

Le tableau suivant présente l'ensemble des méthodes et d'outils de recueil de données utilisés afin de répondre aux objectifs de la recherche.

Tableau 3 - *Présentations des objectifs de la recherche et des outils*

Objectif	Indicateurs	Méthodes	Sujets
Expérience de la situation de sans logement	Perception de la situation de sans logement Perception de l'hébergement à l'hôtel Représentations de la maison	Entretien compréhensif Entretien semi-directif	Enfant Parent
Facteurs de stress	Facteurs de stress	Entretien compréhensif	Enfant
Processus d'adaptation	Stratégies de coping	Questionnaire KidCope	Enfant
Profil de la famille	Caractéristiques sociodémographiques Parcours résidentiel	Entretien semi-directif	Parent
Situation résidentielle actuelle	Conditions de vie	Entretien semi-directif Observation	Parent Chercheuse

Chapitre 3.

Terrain et population

1. Terrain d'enquête

1.1. Rentrer en contact avec les familles

L'une des spécificités de la recherche impliquant les enfants réside dans l'impossibilité d'un contact direct avec les participants : en tant que mineurs, les enfants sont entourés des adultes responsables avec qui il est nécessaire de convenir des conditions de la recherche et d'obtenir leur accord (Perronnet, 2015).

Afin de repérer et de rentrer en contact avec les familles dont le profil correspondait à celui de notre recherche, nous avons décidé de travailler avec le Pôle Régional d'Accompagnement des Familles Hébergées à l'Hôtel (région Île-de-France). Ce service, dirigé par la Croix Rouge Française, a été mis en place en octobre 2013 afin d'accompagner les familles hébergées à l'hôtel, via le dispositif 115, hors territoire (le département de lieu d'hébergement n'est pas celui du département qui oriente) dans la recherche des solutions d'hébergement plus adaptées. Une convention de stage a été établie pour une durée d'un an, entre janvier et décembre 2014.

La mise en relation avec les familles potentiellement d'accord pour participer à l'étude s'est avérée être un processus long et coûteux en termes de temps et d'énergie. Nous avons choisi de contacter les familles par l'intermédiaire du travailleur social référent de la famille. Ce choix peut paraître peu judicieux au vu des enjeux de neutralité du chercheur et de la liberté des familles d'accepter ou non la participation à l'enquête. Néanmoins, nous avons considéré que les familles en situation de pauvreté sont suffisamment exposées à de nombreux acteurs intervenant dans leur situation et que, bien souvent, la confidentialité et le respect de leur vie privée ne sont pas garantis. C'est pour cette raison que nous avons jugé nécessaire de demander l'accord des familles pour nous communiquer leurs coordonnées avant de prendre contact directement avec elles.

Une fois que la famille a donné son accord pour transmettre ses coordonnées à la chercheuse, cette dernière rentrait en contact téléphonique avec elle afin d'expliquer la recherche et de fixer, le cas échéant, la date de l'entretien.

Plusieurs rencontres avec les professionnels du Pôle Régional ont été organisées afin de leur présenter la recherche et répondre à toutes leurs questions et interrogations. Un protocole de recherche a été élaboré, destiné à informer les professionnels quant au déroulement de la démarche, et aux principes éthiques et déontologiques qui devaient être respectés tout au long de la recherche. Les coordonnées de la chercheuse ont été transmises à chaque professionnel et les coordonnées de la directrice de thèse ont été communiquées aux responsables du Pôle Régional. De plus, systématiquement des réunions d'informations sur l'avancement de la recherche et sur les résultats exploratoires ont été organisées afin que les professionnels – aussi bien les responsables que les travailleurs sociaux – soient informés des actions mises en place. Une restitution finale a été proposée aux professionnels et aux familles ayant participé à notre recherche.

1.2. Conditions de l'entretien

Lors de la première rencontre, la chercheuse, à l'aide de la lettre d'information présentée précédemment, prenait le temps d'expliquer à la famille les objectifs et le déroulement de la recherche, et se tenait à leur disposition pour répondre à toutes les questions. Certaines familles souhaitaient prendre le temps de réfléchir, auquel cas le chercheur reprenait contact avec la famille par téléphone quelques jours plus tard afin de connaître sa décision et convenir, le cas échéant, d'une nouvelle date. D'autres familles prenaient la décision de participer à la recherche immédiatement lors de la première rencontre ; l'entretien, ou sa première partie, était en ce cas mené à ce moment-là.

Un formulaire de consentement de participation à la recherche a été signé systématiquement par le parent et par l'enfant concerné. Dans quelques cas exceptionnels nous nous sommes rendu compte que le fait de signer un document de consentement a eu l'effet inverse de celui recherché – à la place de rassurer la famille sur les conditions de la recherche, il a provoqué une inquiétude et une préoccupation supplémentaire sur l'utilisation des données recueillies. Pour certaines familles cette démarche très administrative évoquait des souvenirs douloureux du passé. Dans ces situations, nous avons fait le choix de proposer aux familles de participer sans signer les documents, si elles le souhaitaient. C'a été le cas d'une famille.

Afin de comprendre également la réalité quotidienne des familles, nous avons fait le choix de nous déplacer en transports en commun là où cela été possible. La plupart des entretiens a été réalisée les mercredis après-midi, durant les week-ends ou lors des vacances scolaires, compte tenu de la disponibilité des enfants. En fonction de la localisation

géographiques des hôtels, certains endroits n'étaient pas desservis par les transports en commun pendant ces périodes. C'est uniquement dans ces situations que la chercheuse s'est déplacée en voiture. Au-delà de la compréhension des conditions d'accès, ce choix nous a permis de partager avec les familles ces contraintes.

Nous avons interviewé un enfant et un ou deux parents par famille. Dans les familles biparentales, le choix du parent qui participerait à l'entretien appartenait aux parents-mêmes. Certains d'entre eux ont fait le choix d'être présents tous les deux lors de l'entretien. Dans les familles où plusieurs enfants répondaient aux critères d'inclusion dans la recherche, le choix de celui qui participerait à l'entretien a systématiquement été fait avec toute la famille. Comme nous l'avons exposé dans le sous-chapitre précédant, chaque entretien se divisait en deux temps principaux. Le premier était consacré au/x parent/s et avait pour l'objectif de recueillir des informations concernant les caractéristiques sociodémographiques de la famille, son parcours résidentiel et sa situation d'hébergement actuelle. Quant au deuxième temps, il était consacré à la rencontre avec l'enfant. Cette partie se composait elle-même de plusieurs étapes. D'abord nous avons mené un entretien compréhensif avec 30 enfants. Ensuite le questionnaire KidCope a été complété, à l'aide de la chercheuse, avec 25 enfants. Les 5 enfants restants n'ayant pas participé à l'étude à l'aide de KidCope sont les enfants avec lesquels l'entretien a été stoppé avant que nous ayons pu aborder tous les sujets prévus par la grille d'entretien. Les raisons de cette interruption sont diverses : l'inattention ou la fatigue de l'enfant, le manque d'intérêt et/ou de concentration, le temps trop important consacré à la première partie de l'entretien et l'indisponibilité de l'enfant pour continuer l'interview. N'oublions pas que les entretiens ont été menés soit pendant les vacances scolaires ou les week-ends, soit en fin d'après-midi après le retour de l'école à l'hôtel. Aucun de ces 5 enfants n'a souhaité revoir la chercheuse une deuxième fois afin de continuer l'entretien.

Nous avons rencontré chaque famille une à trois fois, selon le souhait de l'enfant et/ou de la famille, mais également selon la nécessité jugée par la chercheuse. En ce qui concerne l'entretien avec enfant, ayant pris conscience que le fait de parler de sa situation représente souvent pour l'enfant un moment émouvant et douloureux, nous avons décidé, quand cela était possible et que cela représentait également le souhait de l'enfant et/ou de la famille, de recueillir le maximum de données lors du premier – et seul – entretien (Oakley, 1981). Lors de cette étape, nous restions très vigilants aux ressentis et émotions de l'enfant, à son état de fatigue, à sa compréhension des sujets abordés. Régulièrement la chercheuse a été amenée à reformuler les questions afin de s'assurer de leur compréhension de la part de l'enfant. De plus, certains sujets ont été abordés à plusieurs reprises, à des moments différents de l'entretien, sous des formes variées (question directe, feuille de travail, discussion autour d'un

autre sujet). Cela a permis de créer des conditions favorables à recueillir la parole de l'enfant, ce qui ne serait pas possible en utilisant un questionnaire d'administration directe, un entretien directif ou même un entretien semi-directif classique.

2. Est-il éthique d'interroger les enfants sur leur vécu douloureux ?

La théorie face au terrain

Malgré toutes les précautions prises avant la rencontre avec les enfants, la question posée dans le titre de ce sous-chapitre, *Est-il éthique d'interroger les enfants sur leur vécu douloureux ? (Is it ethical to ask children about painful experiences ?*, Ennew & Plateau, 2004, p. 17) nous a accompagné tout au long du recueil de données. Bien souvent, elle nous a obligé à nous remettre en question, ainsi qu'à revoir nos choix méthodologiques.

Desclaux (2008, p. 17) insiste sur le fait que

le travail éthique en amont d'une recherche se présente moins comme l'anticipation d'un contrat, que comme la production d'un cadre qui permet d'assurer certaines conditions de la recherche dès son début, et de favoriser une dynamique d'échanges et d'ajustement à partir des perceptions des sujets au grès de l'enquête.

Plusieurs des défis, que nous présentons ci-après, se sont posés au cours du recueil de données et n'ont pas pu être anticipés. Comme le précisent plusieurs auteurs, chaque recherche sur un sujet sensible apporte ses propres difficultés et défis (Achilli, 2010 ; Cree, Kay & Tisdall, 2002 ; Renzetti & Lee, 1993).

Ces questions éthiques ne se posent pas a priori [...] : elles émergent au cours de la recherche et à la mesure du degré d'implication [...] ce qui revient à dire qu'elles relèvent moins d'impératifs moraux de type kantien [...] que de démarches pragmatiques. Ainsi nommées, ces démarches n'en appellent bien sûr pas à la seule subjectivité ou à la seule conscience de l'anthropologue, mais ressortissent à des ajustement progressifs (Dozon, 1997, p. 113).

2.1. Constitution de la population de l'enquête

Le premier défi concerne l'échantillonnage (Condomines & Hennequin, 2013). Etant donné la sensibilité des sujets étudiés, il est souvent difficile de construire un échantillon représentatif, ce qui est effectivement le cas de cette recherche.

Compte tenu de l'accès très compliqué aux familles et enfants répondant aux critères retenus et étant volontaires pour participer à l'étude, nous avons rencontré toutes les familles qui ont donné leur accord à un professionnel du Pôle régional d'accompagnement des familles à l'hôtel, sans choisir nous-même les familles qui allaient être interviewées.

2.2. Lieu de l'entretien et présence des parents

Tous les entretiens se sont déroulés sur le lieu de vie des familles, dans la chambre où elles étaient hébergées. Nous étions invités à pénétrer dans l'intimité de la famille et à partager, lors d'un court moment, leur espace de vie. Le fait d'intervenir directement dans l'espace de vie des familles a permis d'interviewer les enfants dans un cadre qui leur était connu et familier. De plus, la position de la chercheuse a été fortement affaiblie dans la relation intervieweur-interviewé compte tenu du fait qu'elle intervenait dans un environnement qui lui était inconnu.

Un autre défi résidait dans la présence systématique des parents et/ou de la fratrie lors de l'entrevue avec l'enfant. Ce choix nous a été imposé par les conditions d'hébergement des familles rencontrées. Plusieurs auteurs ont analysé comment la présence des adultes, y compris des parents, peut influencer les réponses des enfants (Gardner & Randall, 2012 ; Mauthner, 1997). Selon certains, cette présence peut limiter la manière dont les enfants s'expriment, même si l'influence des parents n'est pas intentionnelle (Waterman, Blades & Spencer, 2001). D'autres en revanche soutiennent que, malgré la présence des adultes, les enfants sont en capacité de parler librement de leur vécu (Garth, Murphy & Reddihough, 2009). Les parents peuvent également contribuer positivement à l'entretien avec leur enfant en utilisant, par exemple, des relances telles que *Tu te souviens quand... ?* ou en complétant le récit de l'enfant (Irwin & Johnson, 2005 ; Eggenberger & Nelms, 2007).

En effet, lors des entretiens réalisés, certains enfants ne parlaient pas spontanément des moments pour eux difficiles. Les difficultés ou les soucis ont pu être abordés, certes, grâce aux différents outils proposés, mais également grâce à la présence du parent lors de l'entretien. Il est arrivé à plusieurs reprises que ce soit le parent qui parle des difficultés ou des inquiétudes de l'enfant. Le fait d'entendre son parent s'ouvrir, faire confiance à la chercheuse, mettait l'enfant en confiance et, à son tour, il abordait plus facilement les sujets compliqués. Il est arrivé également que l'enfant confie au chercheur un fait jusqu'à présent méconnu aux yeux des parents, ce qui provoquait de longues discussions où la chercheuse jouait le rôle de médiatrice, apportant son soutien à l'enfant et au parent.

Plusieurs entretiens avec le parent se sont prolongés au-delà des questions de recherche. Les familles rencontrées ressentaient le besoin de partager et de se libérer de leurs préoccupations, leurs inquiétudes, leurs difficultés. Et même si les familles savaient que la chercheuse ne pouvait pas leur apporter des solutions ou une aide concrète, le fait d'avoir quelqu'un à l'écoute, qui leur consacre son temps a représenté une aide en soi aux yeux de nombreuses familles. D'autant plus, que plusieurs familles ont fait part de leur sentiment d'être des citoyens de deuxième catégorie, d'être victimes de préjugés et de discriminations.

2.3. Sujets abordés et adaptation de chaque entretien à la situation donnée

En suivant les réflexions de Kaufmann (1996) et de Olivier de Sardan (2008) sur la manière de conduire les entretiens, chaque entretien a été entièrement individualisé et les questions adaptées à la disponibilité et la compréhension des enfants. En fonction des réponses et des réactions des enfants certains sujets ont été approfondis ou omis, et de nouveaux sujets ont pu être abordés. Comme le souligne Olivier de Sardan (2008 p. 61),

la capacité de « repérage » et de « décryptage » au fil même des entretiens est au cœur même du savoir-faire du chercheur de terrain. Celui-ci, loin d'être un simple « enregistreur » [...] reste autant que possible sur le qui-vive interprétatif. Il sélectionne mentalement, de façon plus ou moins consciente, la pertinence des propos qui lui sont tenus (par rapport à sa recherche), les significations qui jaillissent, et il peut ainsi identifier [...] les énoncés ou les informations qui permettront d'illustrer telle conclusion, de reformuler tel problème, de réorganiser tel ensemble des faits.

Cette approche a été possible grâce au fait que tous les entretiens ont été menés par la chercheuse elle-même. Cela nous a permis d'adapter l'entretien à chaque enfant tout en respectant la nécessité de recueillir les données permettant de répondre aux objectifs de cette recherche et d'avoir continuellement une vision globale du corpus recueilli.

L'adaptation des conditions et du contenu de l'entretien s'est également opérée à travers l'utilisation des outils complémentaires élaborés au préalable. Pour certains enfants, les feuilles de travail proposées constituaient le point de départ ou le support d'une discussion sur des sujets plus douloureux. Dans d'autres situations, elles nous ont permis de changer de sujet ou d'identifier des sujets que nous n'avions initialement pas prévus d'aborder.

2.4. Relation asymétrique chercheur-enfant

Une autre question concerne la validité, la véracité des données recueillies auprès d'enfants, compte tenu de la relation asymétrique adulte-enfant et à la domination symbolique du monde de la recherche sur une population en difficulté. Comme le souligne Mauger (1991), il est nécessaire d'accepter la vérité qui nous est donnée au moment de l'étude, d'analyser les propos recueillis dans le contexte des conditions de l'enquête et d'abandonner l'idée de connaître la vérité absolue.

Il s'agit de prendre comme objet d'enquête la situation sociale particulière qu'est la situation d'enquête, les conditions sociales de son établissement, les formes de son déroulement, et de cerner les effets de cette situation particulière sur les 'matériaux' recueillis (Mauger, 1991, p. 129).

Lors des entretiens avec les familles, le décalage, lié à l'âge, à la scolarisation, au statut et à la position sociale et professionnelle, aux origines, aux conditions de vie ou à la situation administrative, rappelait constamment cette relation inégalitaire. Nous n'avons, comme le décrivent très justement Villani, Poglià Miletì, Mellini, Sulstarova et Singy (2015), jamais cherché à nous confondre avec les enquêtés ; au contraire, il s'agissait de manifester un respect sincère et évident pour l'expertise personnelle de leur parcours, de leurs conditions de vie et de leur situation sociale.

2.5. Justification éthique de la détresse

Comme nous l'avons précisé auparavant, lors de plusieurs entretiens, l'enfant demandait à passer à la question suivante ou exprimait son malaise face à certaines questions posées. Dans deux cas, l'enfant a exprimé son souhait d'arrêter l'entretien au bout de 30 minutes environ, vœu qui a été immédiatement respecté. Lors des entretiens il est arrivé que l'enfant pleure, soit ému, cherche du réconfort auprès de son parent. Dans ce cas, l'entretien a été suspendu. Nous avons systématiquement posé la question à l'enfant s'il souhaitait continuer l'entretien ou l'arrêter. La présence du parent nous a également permis de partager avec lui cette responsabilité quant à la décision de continuer, de suspendre ou d'arrêter l'entretien.

Dans toutes les situations où cela est arrivé, l'enfant a souhaité continuer après une petite pause. En revanche, en tant que l'enquêteur, nous étions alors beaucoup plus attentifs au moindre signe de détresse ou de malaise de l'enfant, en décidant parfois d'éviter certaines

questions qui pouvaient être particulièrement douloureuses. Nal (2015, p.4) souligne la nécessité de ne pas se laisser enfermer dans ce type de difficultés :

En renonçant à étudier des réalités réputées difficilement accessibles, on risque de contribuer à les rendre taboues et ainsi d'entretenir l'impuissance à en comprendre quelque chose (...) malgré les difficultés à dire – aborder le sujet sensible et parvenir à exprimer parfois indicible – les personnes concernées sont souvent partagées entre l'appréhension du thème sensible et le besoin d'être considérées, écoutées par rapport à ce qu'elles vivent.

Cet auteur évoque la capacité d'aller vers – le principe fondateur de l'intervention sociale, mais également de la recherche qualitative (Nal, 2015).

Régulièrement nous étions amenés à réfléchir sur notre rôle en tant que chercheuse et, comme le dit justement Robson (2001), sur la *justification éthique de la détresse* des enfants que nous avons si souvent causée. Selon Nal (2015), cette interrogation fait partie intégrante du questionnement lié à la recherche en terrains sensibles.

Il est important de souligner que, à la fin des entretiens, plusieurs enfants ont témoigné du bénéfice qu'ils avaient tiré de parler de leur expérience. Cette possibilité d'exprimer ses sentiments et émotions, de partager son vécu jusque-là dissimulé peut représenter un avantage en soi pour les jeunes participants de cette recherche. Nous considérons également que les larmes sont une forme d'expression et doivent être accueillies au même titre que les paroles (Robson, 2001). Le fait de parler avec un adulte qui n'est pas membre de la famille, peut également représenter un soutien pour l'enfant (Valentine, 1999, par Robson, 2001, p. 137). De plus, le fait d'avoir pu décrire sa vie quotidienne, son vécu et sa souffrance, peut donner aux enfants le sentiment d'identification collective avec d'autres enfants vivant dans des circonstances similaires, ainsi que de l'importance de ce vécu en contribuant à la recherche susceptible d'apporter une amélioration future de la situation d'autres enfants sans logement (UNICEF, 2013, p. 131).

Au vu du manque d'aide ou d'un suivi approprié propre au dispositif de recherche, toujours avec l'accord de la famille, nous avons décidé de partager avec le professionnel chargé de l'accompagnement de la famille au sein du Pôle régional d'accompagnement des familles à l'hôtel les informations quand la détresse de l'enfant et/ou du parent le demandait. Cela est arrivé à trois reprises.

2.6. Posture engagée et réflexivité

Les défis d'une enquête en terrain sensible ne sont pas seulement liés aux choix méthodologiques, ils relèvent également des ajustements et de la régulation des émotions ressenties dans le cadre de l'enquête. Rappelons que l'enseignement classique de la méthodologie de l'entretien préconise la neutralité de l'enquêteur, qui

ne doit manifester ni approbation ni réprobation ni surprise, ce qui implique de garder une certaine distance et de ne pas s'engager personnellement (Loubet Del Bayle, 1989, p. 43, après Kaufmann, 1996, p. 52).

Or, la recherche sur des terrains difficiles requiert des ajustements constants, qui dépassent le simple cadre méthodologique et se transportent du côté des émotions légitimement ressenties par un chercheur investi dans une enquête qui met à mal certaines de ses croyances ou fait naître des sentiments ou des réactions (Boumaza & Campana, 2007, p. 15).

Face à des situations de souffrance, d'injustice, nous n'avons pas pu rester indifférents ni détachés des participants de cette recherche avec lesquels un lien a été établi, un lien inscrit dans une approche emphatique. Dans le terrain où la souffrance est exposée, l'empathie vis-à-vis des enquêtés est attendue, voir demandée. Dans ce contexte, la posture du chercheur se trouve tiraillée entre, d'une part, une posture scientifique, censée produire un travail d'objectivation de situations, d'interactions, de discours ou d'actions observées et, d'autre part, une posture d'ouverture pour recevoir ce que les personnes interrogées viennent d'apporter (Villani et al., 2015).

Cette posture engagée du chercheur pose la question de sa neutralité et de la création des conditions identiques pour chaque entretien permettant la comparaison des discours recueillis – l'inverse étant l'un des « biais » potentiels d'une recherche qualitative. Nombreux sont les chercheurs qui remettent en cause cette volonté d'impartialité et de neutralité qui, en réalité, ne peut pas être exhaussée (Mauger, 1991 ; Boumaza & Campana, 2007, Kleiman & Copp, 1993). Comme le soulignent Girard, Bréart de Boisanger, Boisvert et Vachon (2015), la subjectivité est reconnue en recherche qualitative par la nature même des données recueillies. En revanche, le risque encouru lorsque l'on tente de standardiser les entretiens est de *se condamner à perdre en relief [car] à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses* (Gotman, 1985, p. 173).

Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune » (Gotman, 1985, p.163).

La neutralité affirmée du regard cache mal l'engagement. Ce dernier n'est-il pas inéluctable et ne conviendrait-il pas plutôt de le revendiquer ? (Kohn & Nègre, 2003, après De Lavergne, 2007, p. 34). Kaufmann affirme ouvertement que *c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien discrète, personnalisée* (1996, p. 52).

Malgré la reconnaissance de la présence des émotions dans les recherches en terrain sensible, selon Boumaza et Campana (2007), la recherche de l'objectivité doit être constante. La question n'est donc pas d'arriver à une impartialité sans cesse revendiquée, mais de prendre conscience de ses opinions, émotions, ressentis, qui doivent faire partie intégrante de l'analyse. De même, le chercheur doit régulièrement s'interroger sur l'influence que sa présence a eue sur les enquêtés et sur les récits qu'ils ont produits en sa compagnie.

La lecture des écrits de Kaufmann, ainsi que des travaux anthropologiques présentés dans ce sous-chapitre, nous ont permis d'accepter les émotions ressenties lors des entretiens comme faisant partie intégrante de la rencontre avec la population étudiée, mais également comme un élément nécessaire pour recueillir les informations demandées ; *il faut simplement chercher à comprendre, avec amour et considération, avec aussi une intense soif de savoir* (Kaufmann, 1996, p. 52). La posture réflexive qui nous a accompagnés tout au long de cette recherche a permis de nous ouvrir à l'échange et au partage avec les personnes rencontrées, sans pour autant nous livrer.

Dickson-Swift, James et Liamputtong (2008) considèrent que malgré les risques liés à la réalisation d'une recherche sensible, le chercheur peut s'engager dans l'étude avec l'objectif d'apporter des connaissances nouvelles pour mieux comprendre le phénomène étudié.

3. Présentation des participants de l'étude

Les données présentées ci-après proviennent des entretiens semi-directifs menés auprès de parents, ainsi que des échanges informels qui ont eu lieu avec le/s parent/s ou d'autres membres de la famille proche avant ou après l'entretien. La version du présent document destinée aux membres du jury, contient la présentation des profils des familles (Annexe XI). Pour des raisons éthiques (protection de l'anonymat des participants), nous avons décidé de supprimer cette annexe de la version diffusée sur internet.

Parmi les trente entretiens réalisés avec les parents, 19 l'ont été avec la mère, 3 avec le père et avec les deux parents dans le cas des 8 entretiens. Parmi les entretiens menés avec la participation des deux parents, dans 5 cas c'est avant tout le père qui a répondu aux questions posées. La mère, maîtrisant très peu, voire pas du tout, le français, n'a pas pu participer de manière directe à l'échange. Lors des 4 entretiens, aussi bien avec les parents qu'avec les enfants, les frères et/ou sœurs ont été présents et ont apporté des éléments complémentaires aux réponses des personnes interviewées. Dans une situation, le travailleur social référent de la famille a été présent lors de l'entretien sans y participer. Cette présence est due au souhait de la mère qui a accepté de participer à l'enquête uniquement sous cette condition.

Tableau 4 - Adulte interviewé et personnes présentes lors de l'entretien avec le parent et avec l'enfant

Entretien avec les familles	Nombre d'entretiens
Adulte interviewé	
Mère	19
Père	3
Deux parents	8
Personnes présentes lors de l'entretien*	
Fratrie	4
Travailleur social	1

*entretien avec le parent et avec l'enfant

Les entretiens compréhensifs ont été menés avec 30 enfants : 13 filles et 17 garçons. Au moins un des parents a assisté systématiquement à l'entretien. L'âge des enfants varie entre 7 ans et demi ans et 13 ans. La population des enfants interviewés se divise en trois groupes homogènes en ce qui concerne la tranche d'âge des enfants : dix enfants sont âgés entre 7 ans et demi et 8 ans et demi, dix ont entre 9 et 10 ans et demi, dix autres se situent entre 11 et 13 ans. La moyenne d'âge générale est de 9,82 ans : 9,96 ans pour les filles et 9,71 ans pour les garçons.

Tableau 5 - Sexe et âge des enfants interviewés

Enfant interviewé	Nombre d'enfants (N=30)
Sexe	
Féminin	13
Masculin	17
Âge	
7,5-8,5 ans	10
9-10,5 ans	10
11-13 ans	10

3.1. Composition familiale

La moitié des enfants interviewés vit dans une famille monoparentale. Aucune des femmes élevant seule son/ses enfant/s au moment de l'entretien n'a déclaré être en couple.

Plus de 2/3 des enfants rencontrés (23/30) ont au moins un frère ou une sœur. Le nombre d'enfants par ménage varie entre 1 et 4. Dans le cas de deux enfants, leur fratrie plus âgée vit dans le pays d'origine de la famille.

Tableau 6 - Composition familiale des familles interviewées

Composition familiale	Nombre de familles (N=30)
Composition	
Famille monoparentale	15
Famille nucléaire	15
Fratrie	
Oui	23
Non	7

3.2. Origines des familles et lieu de naissance des enfants

Les familles ayant participé à cette recherche se caractérisent par une expérience migratoire plus ou moins récente. A part une famille de nationalité française, tous les parents sont nés à l'étranger. En revanche, nous observons que parmi les 30 enfants rencontrés, 7 sont nés en France.

Les données recueillies auprès de parents démontrent que 6 enfants sont nés dans un autre pays étranger que celui dont sont originaires les parents. Dans tous les cas il s'agit d'un pays où la famille a vécu entre 5 et 11 ans avant son arrivée en France.

Tableau 7- Lieu de naissance des parents et des enfants interviewés

Lieu de naissance	Nombre de familles (N=30)
Parent/-s né/-s en France	
Oui	1
Non	29
Enfant né en France	
Oui	7
Non	23

Près de la moitié (13) des familles rencontrées vient des pays de l'Afrique Subsaharienne (4 - Congo, 4 - Sénégal, 2 - Côte d'Ivoire, 2 - Mali, 1 - Cameroun), six du Maghreb (exclusivement d'Algérie), cinq familles viennent des pays de l'Union Européenne

(exclusivement de la Roumanie), trois de l'Asie (2 - Géorgie et 1 – Bangladesh) et deux de la Communauté des Etats Indépendants (1 - Arménie et 1 - Russie). Dans le cas des familles monoparentales, nous avons pris en compte uniquement le pays d'origine de la mère. Dans toutes les familles biparentales, les parents sont originaires du même pays.

Tableau 8 - Origines des parents participant à l'étude

Origines des parents	Nombre de familles (N=30)
Afrique subsaharienne	13
Maghreb	6
Union Européenne	5
Asie	3
CEI	2
France	1

3.3. Situation administrative de la famille

Au moment de l'entretien, sur 30 familles participant à notre étude, plus de la moitié des familles rencontrées (16/30) étaient en situation régulière (nationalité française ou titre de séjour avec l'autorisation de travail) et trois autres possédaient un titre de séjour sans autorisation de travail. Un peu plus d'un tiers des familles interviewées (11/30) était en situation administrative précaire (débouté de droit d'asile, sans papiers, recours au titre de séjour refusé).

Tableau 9 - Situation administrative de la famille

Situation administrative	Nombre de familles (N=30)
Situation régulière	16
Situation régulière sans autorisation de travail	3
Situation administrative précaire	11

3.4. Ressources de la famille

Au moment de l'entretien plus de 2/3 (22/30) des familles rencontrées déclaraient être sans ressources. Deux familles vivaient avec des prestations familiales variant entre 126 et 140 euros par mois. Deux autres familles, en plus des prestations familiales, percevaient le revenu de solidarité active pour parent isolé. Deux mères célibataires, lorsque nous les avons rencontrées, suivaient une formation professionnelle (agent d'entretien) et percevaient des

indemnités s'élevant à 800 euros environ par mois. Au moment de l'entretien, deux parents avaient un emploi. Une mère travaillait dans une association d'insertion et bénéficiait d'un contrat d'accompagnement à l'emploi (contrat CUI-CAE). Un père travaillait en qualité d'agent d'entretien.

Tableau 10 - Ressources des familles

Ressources déclarées*	Nombre de familles (N=30)
Prestations familiales	2
Prestations familiales et minima sociaux	2
Indemnités formation professionnelle	2
Salaire	2
Sans ressources	22

*perçu par au moins un des parent

Certains parents sans ressources déclarent bénéficier des aides ponctuelles des associations caritatives et/ou du soutien financier de la part de leurs proches. La majorité des familles sans ressources disent d'effectuer, du temps à autre, un travail non déclaré afin de subvenir aux besoins élémentaires de leur famille. Elles sont nombreuses à craindre d'être découvertes par des services de l'état et, pour les familles en situation irrégulière, d'être expulsées du territoire français.

3.5. Parcours résidentiel de la famille

La majorité des familles rencontrées (20/30), à qui nous avons demandé d'indiquer les raisons qui les avaient amenées à la perte de stabilité et leur situation résidentielle actuelle, indiquent l'arrivée d'un pays étranger. Pour 17 d'entre elles il s'agit du pays d'origine de la famille. Pour trois familles la cause réside dans le départ d'un autre pays étranger où la famille vivait juste avant son arrivée en France.

Trois familles déclarent avoir perdu leur stabilité résidentielle faute de ressources financières suffisantes pour payer le loyer de leur logement. Deux de ces familles ont été expulsées de leur logement. Deux autres déclarent avoir quitté leur logement à cause des conditions de vie qualifiées d'insalubres.

Pour quatre autres familles la perte de stabilité résidentielle est liée à une rupture familiale : pour deux familles, il s'agit d'une rupture conjugale et pour deux autres, de la fin d'hébergement chez des tiers à cause des conflits.

Enfin, une famille s'est retrouvée sans aucune solution d'hébergement suite à l'évacuation du campement où elle vivait dans une caravane.

Tableau 11 - Causes déclarées de la situation de sans logement

Cause déclarée de la situation de sans logement	Nombre de famille (N=30)
Arrivée d'un pays étranger	20
Difficultés financières à payer un logement	3
Rupture conjugale	2
Logement insalubre	2
Fin d'hébergement chez des tiers	2
Evacuation du campement	1

Le tableau suivant présente le lieu de vie ou d'hébergement de la famille avant son premier appel au 115.

Tableau 12 - Situation de la famille avant son premier appel au 115

Situation résidentielle avant l'hébergement pris en charge par le 115				
Logement individuel	Arrivée du pays d'origine/de transition	Chez des tiers	Hébergement pour les demandeurs d'asile	Rue
6	6	11	4	3

Avant leur première orientation via le 115, onze familles étaient accueillies chez des tiers. Six familles vivaient dans leur propre appartement et six autres ont contacté le 115 le jour de leur arrivée en France. Quatre familles sur trente étaient accueillies dans un centre d'hébergement pour les demandeurs d'asile. Trois familles étaient sans solution d'hébergement au moment de leur appel au 115.

En analysant le parcours des familles en détail, nous constatons que la quasi-totalité des familles accueillies chez des tiers avant leur premier appel au 115 (9/11) est arrivée en France il y a moins de 3 ans et demi avant notre rencontre. Huit familles sur neuf ont contacté le 115 moins de 6 mois après leur arrivée. Seulement deux familles sur trente ont été hébergées dans un centre d'hébergement d'urgence pris en charge par le 115 avant d'être orientées à l'hôtel. Aucune des familles rencontrées n'a déclaré être hébergée auparavant dans un centre d'hébergement de longue durée (type CHRS) ou dans un dispositif d'accès au logement. Le délai moyen entre l'arrivée en France et le premier appel au 115 est de 2,1 ans

Les données recueillies auprès de parents démontrent que 10 enfants parmi les 30 rencontrés n'ont jamais vécu dans un logement individuel. La figure suivante présente une

comparaison de deux types de données : l'âge de l'enfant au moment de l'entretien et le temps passé par la famille dans un hébergement pris en charge par le 115.

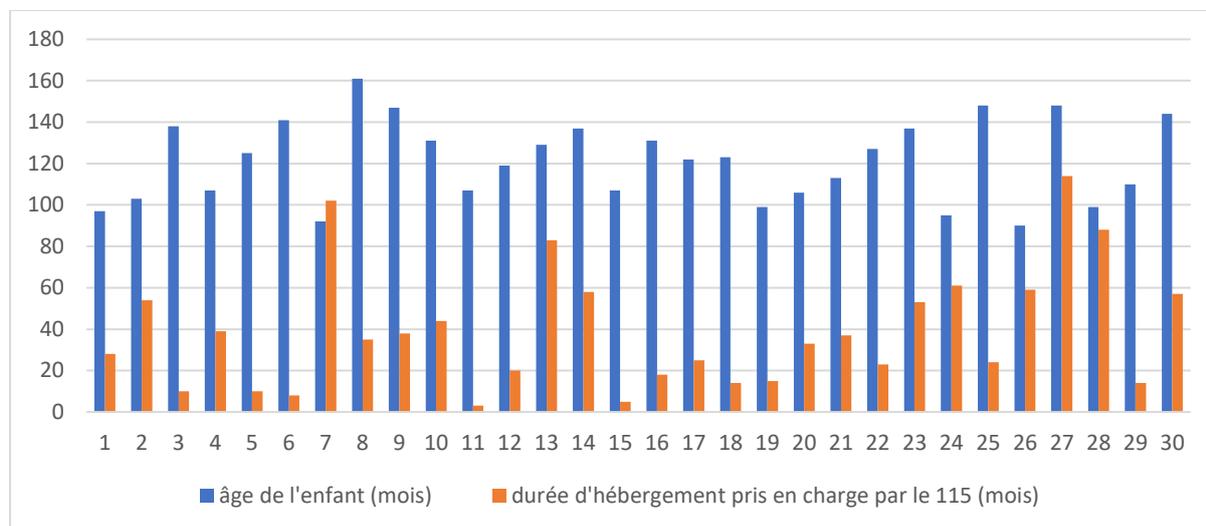


Figure 2 - Comparaison de l'âge de l'enfant et du temps passé en hébergement d'urgence

Près de la moitié des enfants rencontrés (14/30) ont passé moins d'un quart de leur vie en hébergement d'urgence. Près d'un tiers des enfants (9/30) ont passé entre 25 et 50% de leur vie dans un hébergement d'urgence. Sept jeunes participants de notre étude ont vécu plus de la moitié de leur vie dans ce type d'hébergement. L'un d'eux est né au moment où la famille était déjà hébergée à l'hôtel.

Pour plusieurs familles l'hôtel représente l'endroit où la famille a vécu le plus longtemps, au moins depuis la naissance des enfants. Parmi les 30 parents interviewés, 10 déclarent que l'hôtel est le dernier hébergement stable dont ils s'en souviennent.

En ce qui concerne la durée d'hébergement pris en charge par le 115, au moment de l'entretien la moitié des familles étaient hébergées depuis moins de 3 ans, dont trois depuis moins d'un an. Neuf familles bénéficiaient d'un hébergement depuis 3 à 5 ans et cinq autres, depuis 5 à 10 ans. La moyenne de la durée d'hébergement pris en charge par le 115 s'élève à 3,24 ans.

Tableau 13 - Répartition du nombre de familles selon la durée d'hébergement via le 115 et la durée d'hébergement dans l'hôtel actuel

	<3 mois	3-6 mois	6 mois - 1 an	1-3 ans	3-5 ans	5-10 ans
Durée de la prise en charge 115	-	2	3	11	9	5
Durée d'hébergement dans l'hôtel actuel	1	5	5	10	6	3

La deuxième donnée présentée dans le tableau ci-dessus concerne la durée d'hébergement dans l'hôtel où la famille vivait au moment de l'enquête. Un peu plus de 1/3 des familles rencontrées (11 sur 30) vivaient dans l'hôtel actuel depuis moins d'un an, dont trois depuis 6 mois ou moins. 1/3 des familles rencontrées (10/30) étaient hébergées dans le même hôtel depuis 1 à 3 ans. Huit autres familles vivaient dans le même lieu d'hébergement depuis plus de 3 ans, dont trois familles depuis plus de 5 ans. La durée moyenne de l'hébergement dans l'hôtel actuel est de 2,2 ans.

3.6. Parcours migratoire

Compte tenu du fait que la majorité des enfants participant à cette étude est née à l'étranger, nous nous sommes intéressés aux liens existants entre le parcours migratoire de la famille et sa situation résidentielle en France.

Tout d'abord, nous avons analysé la durée de présence de la famille en France. Parmi les familles rencontrées, deux sont arrivées en France moins d'un an avant notre rencontre, neuf y vivaient entre 1 à 3 ans et six entre 3 à 5 ans. Huit familles vivaient en France depuis 5 à 10 ans et quatre étaient présentes sur le territoire français depuis plus de 10 ans. La durée moyenne de présence est de 5,54 ans. Une famille d'origine française n'était pas concernée par cette question.

Tableau 14 - Durée de présence de la famille en France

Durée de présence en France	Nombre de familles (N=30)
6 mois - 1 an	2
1-3 ans	9
3-5 ans	6
5-10 ans	8
Plus de 10 ans	4
Non concernée	1

Les causes avancées par les familles quant au départ du pays où la famille vivait avant son arrivée en France peuvent être très différentes et sont présentées dans le tableau suivant. Ce tableau ne prend pas en compte les 7 familles dont les enfants interviewés sont nés en France. Parmi les 23 familles arrivées en France après la naissance de l'enfant interviewé, 7 ont vécu entre 5 et 11 ans dans un autre pays étranger que celui d'origine avant leur arrivée en France.

Tableau 15 - Raisons de départ du pays où la famille vivait avant son arrivée en France

Raison de départ du pays où la famille vivait avant son arrivée en France	Nombre de famille (N=23)
Conditions de vie précaire	8
Raisons familiales	6
Raisons de sécurité	5
Raisons personnelles	3
Santé d'un des parents	1

Huit familles déclarent avoir quitté le pays de vie précédant à cause des conditions de vie précaires et du manque de perspectives de réussite pour les enfants. Pour six autres, les causes sont liées aux raisons familiales, telles que rupture conjugale, conflits familiaux ou regroupement familial en France. Cinq familles ont quitté leur pays d'origine pour des raisons de sécurité et ont déposé en France une demande d'asile (qui a été refusée). Trois familles évoquent des raisons personnelles mais ne souhaitent pas en parler. Une famille déclare être arrivée en France pour des raisons de santé de la mère et le manque de soins adaptés dans le pays d'origine.

Afin de mieux comprendre le vécu de l'enfant lié au parcours migratoire de la famille et le processus d'adaptation en France, nous avons également comparé l'âge de l'enfant au moment de l'enquête et la durée de présence de la famille en France. Les sept enfants nés en France n'ont pas été pris en compte dans ce graphique.

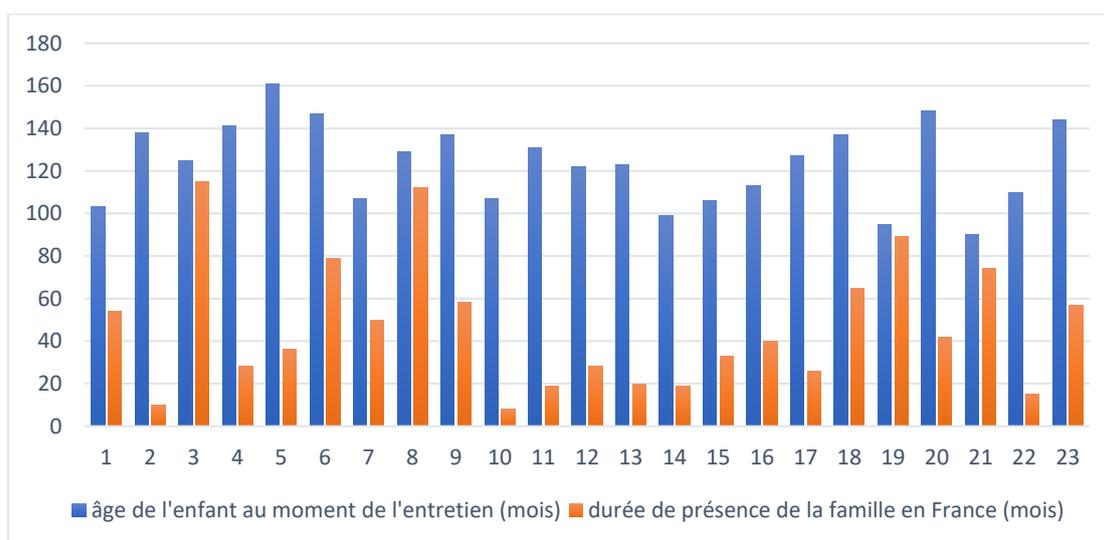


Figure 3 - Age de l'enfant au moment de l'entretien et la durée de présence de la famille en France

Nous pouvons observer que parmi les 23 enfants nés à l'étranger, dix ont passé en France moins d'un quart de leur vie, ce qui signifie que l'expérience migratoire est relativement

récente. Sept enfants ont vécu entre 25 et 50% de leur vie en France et seulement six ont passé plus de la moitié de leur vie sur le territoire français.

Pour la grande majorité des enfants nés à l'étranger, l'arrivée en France a été associée à la perte de stabilité résidentielle. Comme le démontre la figure 4, pour plus de la moitié des enfants la part de vie passée en France correspond quasiment ou entièrement à la part de vie passée en hébergement d'urgence pris en charge par le 115. Ne disposant pas de données fiables, nous ne pouvons pas analyser la durée totale de la situation de sans logement des familles, même si nous savons que certains enfants vivaient une situation d'instabilité résidentielle avant leur arrivée en France ou avant le 1^{er} appel au 115.

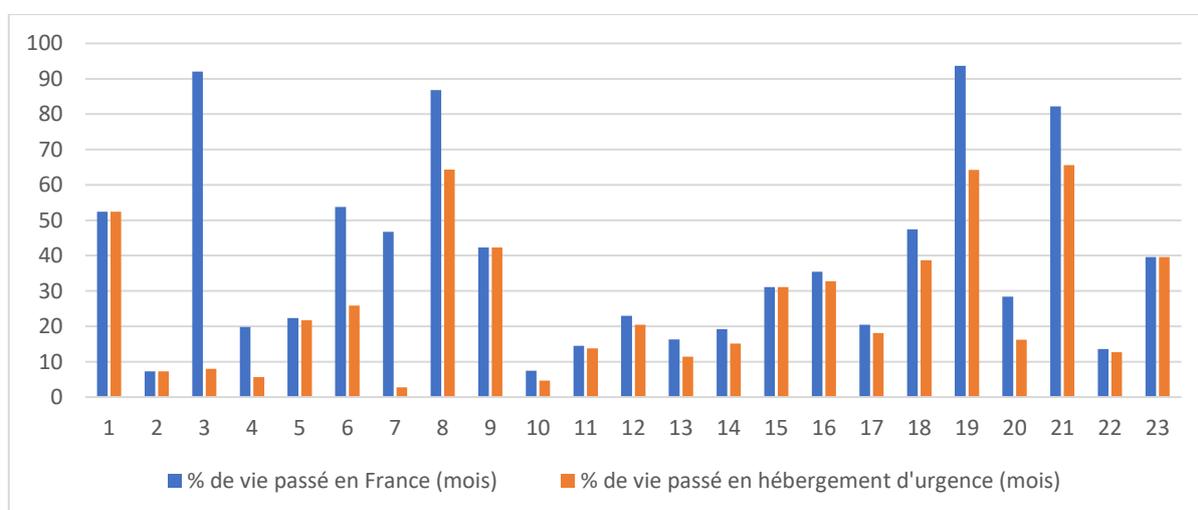


Figure 4 - Comparaison de la part de vie de l'enfant passée en France et en hébergement d'urgence

Les données concernant les caractéristiques sociodémographiques, ainsi que le parcours résidentiel des familles participant à notre étude sont comparables aux résultats des deux récentes enquêtes françaises, celle de l'INSEE (Yaouancq & Duée, 2014) et l'enquête ENFAMS (Guyavarch et al., 2014). La seule différence concerne les ressources financières des familles. En effet, les travaux français démontrent une proportion moins importante (environ 1/4) des familles sans ressources (Guyavarch et al., 2014) ou vivant avec moins de 300 euros par mois (Yaouancq & Duée, 2014). Cette différence peut être expliquée par le profil des familles hébergées à l'hôtel caractérisées par une situation administrative complexe et/ou une arrivée récente en France ne permettant pas aux familles de bénéficier des aides sociales ou de travailler sur le territoire français.

Ainsi, nous pouvons considérer que, malgré des difficultés rencontrées dans le recrutement des participants de notre recherche, les 30 familles participantes constituent un échantillon dont le profil est similaire à celui de la population générale des familles sans logement hébergées à l'hôtel en région Île-de-France

Quatrième partie

PRESENTATION

ET ANALYSE DES RESULTATS

Les résultats présentés dans cette partie ont été obtenus à partir des données recueillies auprès de 30 familles rencontrées entre le mois de mars 2014 et le mois d'octobre 2015. Toutes les familles au moment de l'entretien étaient hébergées à l'hôtel situé dans un département de la région Île-de-France, dans le cadre de dispositif d'hébergement d'urgence pris en charge par le 115.

Comme précisé déjà auparavant, la théorie transactionnelle de stress et de coping, élaborée par Lazarus et Folkman (1984), représente le cadre théorique de notre recherche. Pour rappel, les trois concepts clés de cette théorie sont les suivants : l'évaluation de la situation vécue, le stress perçu et le coping. En appliquant le paradigme de Lazarus et Folkman (1984) à cette étude, nous avons décidé d'organiser la présentation des résultats de la manière suivante. Tout d'abord, nous présentons les données recueillies portant sur la situation de sans logement telle qu'elle est vécue par l'enfant. Ensuite, nous analysons les facteurs de stress identifiés par les enfants eux-mêmes. Dans ce cas, il s'agit uniquement de l'évaluation primaire. Enfin, nous étudions les stratégies de coping utilisées par les enfants sans logement, ainsi que la perception de leur efficacité.

Chapitre 1.

Perception des enfants sur la situation de sans logement

Les données présentées ci-dessous ont été recueillies auprès de trente enfants : 13 filles et 17 garçons, âgés entre 7 ans et demi et 13 ans, à travers l'entretien compréhensif. Tous les enfants participants, même les plus jeunes, sont conscients que leurs conditions de vie sont différentes de celles des autres enfants. Afin de comprendre le contexte plus large de l'expérience de l'enfant, nous nous appuyons également sur les propos des parents venant compléter les informations recueillies auprès d'enfants.

Dans ce chapitre, nous nous prêtons à un exercice délicat, qui consiste à classifier et à regrouper les thèmes et les sujets évoqués par les enfants de manière à apporter des réponses aux questions de recherche que nous nous sommes posées. Les résultats obtenus grâce à l'analyse textuelle et l'analyse du contenu sont organisés en trois parties :

- Mondes lexicaux présents dans les discours des enfants ;
- Perception des enfants sur la situation de sans logement ;
- Compréhension et/ou représentations de la maison chez les enfants.

Nous avons fait le choix de ne pas présenter le nombre d'enfants ayant évoqué les différents sujets. Comme Kirkman et ses collègues (2010, p. 997), plutôt que de chercher des *vérités absolues (truth claims)*, nous décrivons la réalité à partir des différentes perspectives, afin d'essayer de saisir la complexité de cette expérience. Dans tous les cas, nous proposons des exemples plutôt qu'une liste exhaustive des propos des enfants.

1. Les mondes lexicaux des enfants rencontrés

1.1. La Classification Hiérarchique Descendante du corpus global

La CHD a pris en compte 74% des segments classés. Elle a mis en évidence 5 classes qui permettent d'aborder plusieurs niveaux de compréhension quant à la perception de l'enfant sur la situation de sans logement. Nous proposons de les résumer ainsi :

- les représentations de la maison (21,2%) ;
- la vie quotidienne à l'hôtel (21,2%) ;

- les relations avec les pairs (21,2%) ;
- la fait de vivre à l'hôtel (18,5%) ;
- l'école et l'apprentissage (17,9%).

Le dendrogramme présenté ci-dessous permet d'observer la répartition de ces classes. Nous les décrivons en indiquant, à l'aide d'expressions, à quoi semble renvoyer chaque univers lexical, et en précisant la proportion (en pourcentage) du discours traité.

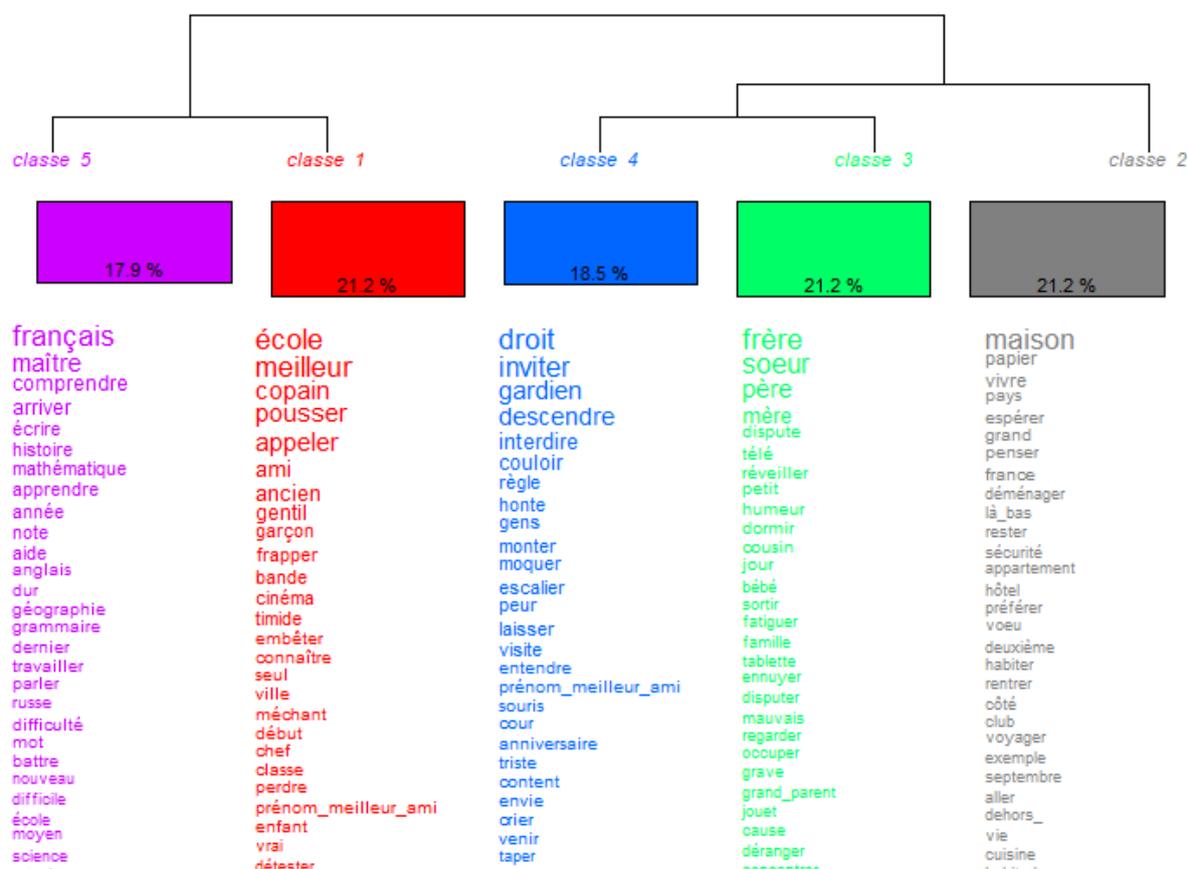


Figure 5 - CHD de l'analyse du corpus global

Deux sous-ensembles de classes se distinguent : classes 2, 3 et 4 d'une part et classes 1 et 5 d'autre part.

La classe 2, regroupant 21,2% des segments classés, fait référence aux *représentations de la maison*, liées étroitement au parcours migratoire de la famille. Dans cette classe le mot qui apparaît en premier est celui de la *maison*. Ensuite, nous retrouvons des mots liés à la situation administrative de la famille (*papiers*) et l'expérience migratoire, aussi bien liée au pays d'accueil (*pays, France*) qu'au pays d'origine (*là-bas*). Des mots décrivant une maison idéale apparaissent également (*grand, appartement, cuisine*), ainsi que le besoin de stabilité et de sécurité (*rester, sécurité, habiter, déménager*). Nous retrouvons aussi

quelques mots faisant référence aux souhaits (*espérer, vœu, voyager*). Le mot *dehors* et *hôtel* figurent également dans cette classe. La classe 2 apparaît liée aux enfants âgés au moment de l'entretien entre 12 et 13 ans.

Les classes 3 et 4, regroupant respectivement 21,2 % et 18,5% des segments classés, réfèrent, d'une part, à *la vie quotidienne à l'hôtel*, et, de l'autre part, au fait de *vivre l'hôtel*.

Dans la classe 3, référant à *la vie quotidienne à l'hôtel*, nous retrouvons des mots renvoyant aux différents membres de la famille (*frère, sœur, père, mère, cousin, grand parent*) et à l'impact des conditions de vie sur le fonctionnement quotidien et les relations familiales (*dispute, réveiller, humeur, dormir, fatiguer, déranger*). D'autres mots concernent la manière dont l'enfant passe son temps libre (*télé, sortir, tablette, ennuyer, regarder, occuper, jouer*). La classe 3 apparaît particulièrement liée à un seul entretien. Il s'agit d'une fille âgée de 9 ans qui, au moment de l'entretien, vivait dans une seule pièce avec ses parents, sa sœur cadette et un bébé de 3 mois. Tout de même, son discours est assez représentatif de la réalité vécue quotidiennement par plusieurs enfants rencontrés dans le cadre de notre recherche.

La classe 4, que nous avons nommée *vivre à l'hôtel*, regroupe des mots concernant les règles (*inviter, descendre, règle, visite*) et les interdictions à l'hôtel (*droit, interdiction, règle*). Nous retrouvons également des mots décrivant les ressentis de l'enfant concernant le fait d'habiter à l'hôtel (*honte, peur, triste, content*) et les discriminations qu'il subit à ce titre (*moquer, taper*). Quelques mots font référence aux conditions physiques d'hébergement (*souris, escalier, cour*). Cette classe est liée en particulier aux deux entretiens. Dans les deux cas, il s'agit de garçons âgés respectivement de 7 ans et demi et 11 ans et demi. Les profils de ces deux enfants sont diamétralement différents. Le premier garçon n'a jamais vécu dans un logement personnel et la famille est hébergée dans le même hôtel depuis sa naissance. La famille, composée des deux parents et des deux enfants plus âgés, partage deux chambres. Lors de l'entretien, ce garçon nous a fait part des moqueries et des discriminations qu'il subit de la part d'autres enfants aussi bien à l'école, qu'à l'hôtel. Le deuxième garçon est arrivé en France 11 mois avant notre première rencontre. Au moment de l'entretien, il vivait dans une seule chambre avec sa mère et ses trois frères et sœur. Il nous a fait part à plusieurs reprises de son malaise de vivre dans des conditions d'hébergement insalubre.

Les classes 1 et 5, regroupant respectivement 21,2% et 17,9% des segments classés, sont principalement centrées sur les *relations avec les pairs* et *l'école et l'apprentissage*.

La classe 1 concerne les *relations avec les pairs*. Dans cette catégorie nous retrouvons les mots référant aux pairs (*copain, ami, garçon, des prénoms des meilleurs amis*), des adjectifs les décrivant (*gentil, méchant*) et aux relations que l'enfant entretient avec eux

(*pousser, frapper, bande, embêter, chef, détester*). Des mots référant aux pertes ou changements, ainsi qu'aux ressentis de l'enfant apparaissent également (*ancien, timide, seul, connaître, début, perdre*). La classe 1 est associée aux enfants les plus jeunes de notre étude, âgés entre 7 ans et demi et 8 ans et demi, présents en France depuis 3 à 10 ans et hébergés via le 115 depuis plus de 3 ans.

La classe 5 réfère plutôt à l'école et à l'apprentissage. Le vocabulaire de cette classe évoque les différentes matières (*français, histoire, mathématique, géographie*), le travail scolaire (*écrire, apprendre, travailler*) et la réussite (*note, moyenne*), mais également les difficultés rencontrées (*dur, difficulté, aide*), y compris des difficultés liées à la maîtrise de la langue française (*parler, comprendre, mot*). Dans cette catégorie nous retrouvons également un acteur important, tel que le *maître*, mais aussi des mots faisant référence aux changements d'école (*nouveau*). Cette classe est particulièrement liée à un entretien. Il s'agit d'un garçon vivant avec ses deux parents et deux frères et sœurs dans deux petites chambres. La famille est présente en France depuis deux ans environ. Avant son arrivée en France elle a vécu dans un autre pays européen pendant 10 ans.

Rappelons que l'analyse à l'aide du logiciel IRaMuTeQ a été réalisée sur un corpus n'intégrant ni les questions posées aux enfants, ni les réponses courtes de type *oui, non, bien, je ne sais pas*. Ainsi, si l'enfant refusait de parler d'un sujet précis, répondait par des monosyllabes ou donnait des réponses courtes, cela n'est pas pris en compte par l'analyse textuelle. De même, les sentiments ou réactions exprimés autrement que verbalement ne sont pas inclus non plus. Suite à cette première analyse, nous avons donc décidé de réaliser plusieurs analyses CHD selon les variables retenues. Nous insistons néanmoins sur le fait que l'ensemble de ces résultats doivent donc être interprétés avec précaution et nécessitent une analyse thématique du contenu approfondie (présentée dans le sous-chapitre suivant).

1.2. Analyse de la CHD selon les variables retenues

Afin d'apporter des données complémentaires à cette première analyse, nous avons décidé d'analyser les discours des enfants selon plusieurs variables socio-démographiques de l'enfant et/ou de la famille retenues : le sexe et l'âge de l'enfant, la composition familiale, la situation administrative de la famille, ainsi que la durée de présence de la famille en France et la durée de la prise en charge de l'hébergement de la famille par le 115.

L'ensemble des diagrammes et des analyses détaillées est présenté dans Annexe XI. Ci-après, nous mettons en avant les éléments qui nous semblent particulièrement pertinent dans l'analyse des discours des enfants et qui apportent des informations complémentaires

par rapport à l'analyse globale (la CHD des sous-corpus selon la composition familiale est présentée uniquement dans l'annexe).

1.2.1. Sexe

En analysant la CHD des discours des filles et des garçons, nous constatons deux principales différences. La première concerne les catégories référant au *temps libre*. Tout d'abord, dans les discours des garçons c'est la catégorie qui regroupe le plus grand nombre de segments classés (19,1%, le même pourcentage que l'*école et apprentissage*). Chez les filles, en revanche, cet univers lexical n'occupe que la quatrième place (sur 6 catégories référencées, avec 15,9% des segments classés). Ensuite, dans le discours des garçons le *temps libre* fait plutôt référence aux activités extérieures et/ou collectives (*foot, jouer, aller, dehors, ensemble, stade, club*). Ces activités sont liées aux pairs (*prénom du meilleur ami, copain*). Des mots tels qu'*hôtel* ou *habiter* apparaissent également. Après la vérification du concordancier, ces derniers renvoient aux relations avec les pairs qui habitent ou pas dans le même hôtel. Dans le discours des filles, la catégorie concernant le *temps libre* regroupe des mots renvoyant vers les différents membres de la famille (*sœur, frère, cousin*) et des activités (*jouer, parc, sortir*) réalisées pendant les vacances ou les week-end (*vacances, partir, week-ends*). D'autres mots renvoient à la vie quotidienne à l'hôtel (*regarder, télé, ennuyer, manquer, dessin*). Dans les discours des filles, les *relations avec les pairs* apparaissent liées à la catégorie concernant l'*école*.

La deuxième thématique, qui nous semble intéressante à analyser, est celle concernant la *situation de sans logement*. Dans la CHD des discours des filles, cette classe regroupe 17,2% des segments classés (et représente la 3^{ème} classe selon le nombre de segments classés). Elle renvoie à l'instabilité vécue (*dormir, changer, rue, place, dehors*) et aux sentiments qui y sont liés (*difficile, peur, honte, moquer*). Cette classe apparaît également liée à celle faisant référence à l'expérience migratoire. Dans les discours des garçons, la situation de sans logement apparaît avant tout à travers les règles de vie et les interdits à l'hôtel (*droit, gardien, descendre, crier, peur*).

1.2.2. Age

En analysant la CHD des trois sous-corpus sélectionnés selon l'âge de l'enfant (7 ans et demi à 8 ans et demi ; 9 ans à 10 ans et demi ; 11 ans à 13 ans), nous observons quelques tendances intéressantes.

Même si le thème de l'*instabilité* apparaît dans les trois groupes d'âge, c'est chez les plus jeunes que les sentiments semblent les plus confus. En effet, autant que les plus grand, âgés entre 11 et 13 ans (21,8% des segments classés) arrivent à identifier et nommer leur

perception de la situation (*déménager, papier, penser, inquiéter, triste, espérer*), autant chez les plus jeunes (20,2% des segments classés) nous retrouvons des mots, au sein d'une même classe, renvoyant à l'*hôtel* et le fait d'*habiter*, aux pensées permettant de s'échapper à la réalité (*beau, vacances*), ainsi que des craintes liées à l'instabilité vécue (*dormir, dehors*). Un autre élément intéressant apparaît dans les discours des plus grands et concerne les *conditions pour faire les devoirs* (17,8%). Les enfants parlent des difficultés de se concentrer (*concentrer, télé, regarder, crier*), ainsi que des aménagements nécessaires (*bibliothèque, table*).

1.2.3. *Situation administrative*

Une autre variable retenue concerne la situation administrative de la famille. Deux thématiques nous semblent particulièrement intéressantes dans la CHD des discours des enfants en situation administrative précaire. La première concerne l'*école/apprentissage* et regroupe 15,6% des segments classés. Nous retrouvons ici plusieurs mots faisant référence aux difficultés rencontrées (*dur, langue, difficulté, aide*) ou l'apprentissage de la langue (*début, russe, comprendre*), ce qui n'apparaît pas dans les discours des enfants en situation régulière.

La deuxième thématique concerne la *situation de sans logement*. Dans les discours des enfants en situation administrative précaire (18,9% des segments classés), elle renvoie à la fois à l'instabilité (*hôtel, habiter, changer*), à la situation administrative de la famille (*papier, problème, payer*) et au besoin de rester unis (*ensemble, rester*). Dans les discours des enfants en situation régulière (21,8 des segments classés), nous retrouvons dans cette catégorie plutôt des mots référant à l'instabilité (*dormir, dehors, rester, trouver, rue, place, changer*) et les conditions de vie à l'hôtel (*hôtel, inviter, manger, souris, sale*).

1.2.4. *Durée de présence de la famille en France*

Il est également intéressant de nous attarder sur la CHD des sous-corpus selon la durée de présence de la famille en France. Dans les discours des enfants arrivés en France il y a moins de 3 ans, un lien fort apparaît entre l'*expérience migratoire et l'expérience de sans logement*. Dans cette classe, regroupant 26,1% des segments classés, nous retrouvons des mots référant au départ du pays d'origine (*pays*) et à la situation administrative de la famille (*papier*). Mais elle fait apparaître avant tout des mots renvoyant à la déception des enfants face à la réalité vécue depuis leur arrivée en France (*maison, vivre, espérer, France, hôtel, déménager, penser, trouver, rue*). En ce qui concerne l'école, avec 19,2% des segments classés, se sont avant tout les mots renvoyant aux difficultés rencontrées qui apparaissent (*français, parler, aide, comprendre, dur*). Il est intéressant également de souligner que la classe référant aux *relations avec les pairs* regroupe seulement 13,1% des segments classés.

La CHD des discours des enfants dont la famille est présente en France depuis plus de 3 ans (3 à 10 ans et plus de 10 ans) fait apparaître une classe que nous avons appelée le *sentiment d'appartenance* avec des mots tels qu'*habiter, ville, vivre, école, hôtel, voisin*. Chez les enfants présents en France depuis 3 à 10 ans, dans cette classe nous retrouvons des mots concernant les souhaits des enfants (*préférer, vacances, rester*) et à la situation matérielle de la famille (*payer*).

1.2.5. Durée de prise en charge par le 115

La durée de prise en charge par le 115 semble également influencer les discours des enfants. Chez les enfants hébergés par le 115 depuis moins de 3 ans, parmi les classes regroupant le plus grand nombre de segments pris en charge (23,1%), apparaît la catégorie concernant l'*instabilité*. Il s'agit, d'une part, des mots référant à l'expérience migratoire (*pays, papier*), qu'à la situation de sans logement (*maison, France, déménager, vivre, rue*) et les déceptions des enfants face à la réalité vécue (*penser, trouver, rentrer*).

La CHD des discours des enfants hébergés par le 115 depuis plus de 3 ans fait apparaître avant tout une catégorie liée à l'*expérience migratoire* et la séparation avec la famille (*pays, grand-parent, famille, France, partir, tante, cousin*).

2. Situation de sans logement telle qu'elle est perçue par les enfants

Les enfants de notre étude évoquent plusieurs dimensions de la situation de sans logement. Nous proposons de présenter les données recueillies à travers cinq thématiques suivantes :

- le manque de stabilité et de prévisibilité ;
- la vie quotidienne à l'hôtel ;
- la question d'aller à l'école quand on n'a pas de maison ;
- la participation sociale ;
- le sentiment d'appartenir à un lieu et une communauté ;
- l'expérience migratoire.

A présent nous développons chacune des dimensions identifiées par les enfants.

2.1. Manque de stabilité et de prévisibilité

La vie des enfants hébergés dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence est rythmée par les changements réguliers de lieux de vie. Les données recueillies démontrent que le nombre de déménagements depuis que la famille a perdu son dernier hébergement stable (depuis l'arrivée en France ou depuis la perte de logement individuel) varie entre 1 à plus de 10.

Tableau 16 - Nombre de déménagements depuis l'arrivée de la famille en France ou depuis la perte du dernier logement

Nombre de déménagements*	Nombre d'enfants (N=30)
1-2	8
3-5	12
6-7	3
8-10	0
Plus de 10	6

* Depuis l'arrivée de la famille en France ou la perte du dernier logement stable

Dans le discours des enfants, l'instabilité liée à la situation de sans logement apparaît surtout à travers des souvenirs confus des différentes périodes et types d'hébergement fréquentés par la famille dans le passé. Plusieurs enfants ne sont pas en capacité de citer tous les endroits où la famille a été hébergée, ni de se rappeler combien de temps a duré chacun des hébergements. Nous remarquons que cela n'est pas lié à l'âge de l'enfant. L'une des filles, âgée de 8 ans, décrit en ces termes les deux années que la famille a passées avant d'être accueillie dans l'hôtel actuel :

[Combien de fois as-tu déménagé ?]. Je me souviens pas du tout. On a changé beaucoup de fois. Avant on était à la rue. Pendant des mois on restait à l'hôtel que les week-ends et en semaine, il n'y avait pas de place. Et on dormait par terre. Parfois il y a une tante qui me prenait à l'hôtel pour dormir, je rentrais par la fenêtre.

D., fille, 8 ans

Un autre garçon, âgé de 12 ans et hébergé dans l'hôtel actuel depuis 4 mois, essaye de se rappeler les différents endroits où la famille était hébergée dans le passé et de nous les présenter dans l'ordre :

Je sais qu'avant on était dans le 91, après le 93 et le 95. Je ne me rappelle pas les autres. Ah oui, il y avait à nouveau 93, on est resté 2-3 semaines. Je ne suis pas allé à l'école non plus.

Bh., garçon, 12 ans

Dans certaines familles, même les parents ne sont pas capables de décrire, dans l'ordre chronologique, le parcours d'hébergement de la famille. Nous présentons ci-après un

témoignage qui illustre bien la réalité des familles sans logement en région Île-de-France. Il s'agit d'une famille composée de 3 enfants et 2 adultes, arrivée en France 3 ans et demi avant notre rencontre. Après les trois premiers mois passés chez des tiers, la famille est hébergée à l'hôtel pris en charge par le 115. En plus de devoir faire face à des changements incessants des lieux d'hébergement, souvent éloignés les uns des autres, cette famille a dû composer avec des conditions d'hébergement difficiles :

Chercheuse : *Vous m'avez dit que ce n'est pas votre premier hôtel...*

Mère : *Premier jour, c'est à l'hôtel de B. [nom d'une ville] - c'est deux chambres, interdit de cuisiner, pas de toilettes, pas de cuisine, salle de bain collective.*

C., fille : *Une seule salle de bain qui est tout en bas, on doit descendre tout l'hôtel pour y accéder.*

M. : *On n'était pas bien là-bas, on est resté 7 mois. En plus j'étais enceinte avec le bébé. Trois jours après l'accouchement [...] le 14 octobre ils nous ont demandé de sortir. Le problème c'est les affaires, ils ont donné l'hôtel très très loin à la campagne. En plus à chaque fois c'était 3 jours, une semaine. Parfois c'était chic mais pour moi, ce n'était pas bien parce que c'était très très loin.*

Ch. : *Vous avez fait combien d'hôtel différents ? vous vous souvenez ?*

C. : *Beaucoup. Attendez – un, deux, trois... je ne sais plus.*

M. : *Pendant un mois les filles ne sont pas allées à l'école. A chaque fois à la campagne – 78, 77, 94, 91, 92. Dans le dernier hôtel, elle [la fille âgée de 19 mois au moment de l'entretien] prend la gale, un nouveau-né, même pas un mois ! Le Samu social quand ils l'ont vu, ils m'ont dit « il faut voir un médecin ». Mais c'était vraiment loin.*

Entretien avec la mère de C., fille, 10 ans

En étudiant le parcours d'hébergement des familles depuis leur premier appel au 115, nous constatons qu'il n'y a pas de parcours type d'hébergement. Le seul point commun est l'hébergement d'une à quelques nuits immédiatement après l'appel de la famille et une réorientation par la suite. Certaines familles peuvent être stabilisées dans le deuxième lieu d'hébergement pour plusieurs mois, voir plusieurs années ; d'autres, en revanche, peuvent être réorientées systématiquement dans différents départements et lieux d'hébergement pendant une période pouvant osciller entre quelques semaines à plus de trois ans.

A différents moments de l'entretien, les enfants témoignent de leur besoin de stabilité – aussi bien pour eux-mêmes, que pour leurs parents. Une fille âgée de 8 ans s'inquiète de la durée d'hébergement de la famille dans le lieu d'accueil actuel. Pour elle, la stabilité résidentielle est nécessaire afin de régulariser le séjour de la famille et de pouvoir retrouver un logement individuel. Elle en parle en ces termes :

Je ne sais pas combien de temps on peut rester ici. Mais j'ai hâte qu'on reste longtemps. Comme ça, ma mère aura tout son temps pour avoir la carte [de séjour] pour qu'on puisse avoir une maison.

T., fille, 8 ans

Les enfants témoignent de leur fatigue et/ou tristesse à cause des déménagements. C'est notamment le cas d'un des garçons que nous avons rencontrés. Arrivé en France à l'âge de 5 ans et demi et âgé de 12 ans au moment de l'entretien, il a vécu au moins 5 déménagements depuis son arrivée en France. Lors de l'entretien, il témoigne à plusieurs reprises de sa fatigue de *toujours tout changer* et de vivre à l'hôtel. Les enfants évoquent systématiquement le manque de prévisibilité dans leur vie, ce qui n'est pas surprenant compte tenu du parcours résidentiel des familles, évoqué précédemment. L'un des garçons rencontrés, âgé de 10 ans et demi, décrit ce manque de prévisibilité accompagnant les enfants qui grandissent à l'hôtel :

Quand t'es à l'hôtel, on peut te changer tous les jours [...]. Quand on déménage, on est fatigué, triste. Avant d'être ici, on changeait d'hôtel tous les jours et moi je n'avais pas envie de changer.

Bc., garçon, 10 ans et demi

Les conséquences des déménagements fréquents, du manque de stabilité et des conditions de vie précaires, notamment pour la santé physique et psychique des enfants, sont mentionnées par plusieurs parents. C'est par exemple le cas dans cet extrait d'entretien avec une mère, qui pendant trois mois a vécu avec ses 4 enfants et son mari dans plusieurs hôtels pour une durée de 2-3 semaines maximum :

A C. [nom de ville] on est resté 3 ans et demi. Mais après, avant d'arriver ici, on nous a donné que des hôtels de courte durée – 2 nuits là, 3 nuits là-bas. Nous sommes sortis en novembre de C. et jusqu'au 26 février on nous a changé l'hôtel sans cesse, je ne me souviens même pas combien d'hôtels on a fait. Pendant ces 3 mois j'étais très stressée avec les enfants [...]. Je suis fatiguée, j'ai besoin de rester ici afin de trouver un travail et un appartement pour nous. Pour les enfants qui sont petits c'est pas si grave, mais pour les plus grands c'est vraiment dur. Pendant ces trois mois, ma plus grande fille était vraiment stressée – elle mangeait plus, ne parlait plus. Je suis allée voir la psychologue à l'école pour qu'il parle avec elle [Madame pleure][...]. Les enfants ont commencé à accumuler beaucoup d'absences à l'école. Ce n'était plus possible. En plus il n'y avait pas de cuisine – trois mois de pizza, des plats surgelés, saucisson. J'étais vraiment stressée.

Mère d'Bh., garçon, 12 ans

Pour certains enfants, les déménagements éveillent des sentiments mitigés, voir positifs. Les enfants peuvent, certes, être tristes suite à la perte de leurs amis, de leur

environnement familial, et inquiets face à l'inconnu. C'est le cas notamment de ce jeune garçon âgé de 11 ans et demi, qui parle des déménagements en ces termes :

Quand on déménage, je sens que ça ne va pas être trop facile parce qu'on ne va pas connaître beaucoup de gens là où on va aller. Et aussi je sens que c'est loin. Et quand on déménage, des fois je suis content et des fois je ne suis pas content, parce que je ne sais pas si ça va être bien ou pas.

C., garçon, 11 ans et demi

Mais en même temps, les enfants peuvent être excités car chaque déménagement porte l'espoir d'une vie meilleure. L'une des filles que nous avons rencontrées, âgée de 10 ans, décrit les sentiments qui l'accompagnent lors des déménagements :

J'ai déménagé deux fois. A chaque fois quand je change d'hôtel, j'imagine comment ça va être et je me sens bien. J'imagine si ça va être grand ou petit, si on pourra cuisiner, si on pourra manger.

T., fille, 10 ans

Pour deux enfants, le dernier déménagement de la famille est vécu comme un changement de vie positif permettant de retrouver un endroit stable pour vivre. Le premier de ces enfants est un garçon âgé de 9 ans et demi. Sa famille a été contrainte de quitter le logement à cause de l'insalubrité. Pour cet enfant, l'hébergement à l'hôtel permet de retrouver des conditions de vie saines :

[Quand je déménage je...] Je me sens bien. Parce qu'avant on était dans un appart où il y avait de la moisissure, c'était sale. Et après, quand on vient ici, ce n'est pas sale, donc c'est bien.

S., garçon, 9 ans et demi

Pour un autre enfant, une fille de 8 ans et demi, le fait d'habiter à l'hôtel lui permet de vivre dans un endroit stable et d'aller à l'école. Avant d'être hébergée à l'hôtel, pendant une période de deux ans environ, sa famille se retrouvait systématiquement sans solution d'hébergement.

[Quelque chose a changé depuis que tu vis à l'hôtel ?] Oui ! maintenant je peux aller à l'école. Et je ne reste pas dans la rue.

D., fille, 8 ans et demi

Parmi trente enfants ayant participé à notre étude, six ont passé au moins une nuit sans aucune solution d'hébergement. Cette expérience s'avère extrêmement violente et traumatisante pour certains enfants, nous y reviendrons dans la partie consacrée aux facteurs de stress. L'expérience de la rue n'est pas liée uniquement au manque de places d'hébergement disponibles pour accueillir les ménages. Plusieurs familles signalent un mauvais fonctionnement des orientations effectuées par le 115. Elles témoignent de leur

désespoir face aux indications incomplètes données par les professionnels et/ou la non accessibilité des hôtels. Pour deux familles au moins, cette situation les a obligées à passer une nuit dehors. Chez l'une de ces familles, composée d'une mère célibataire accompagnée de sa fille, cette période d'instabilité a laissé des traces importantes. La mère en témoigne :

Au début, une fois, le 115 ne nous a pas donné d'hôtel. Ils nous ont dit « oui, oui » mais il n'y avait pas [...]. Une fois quand on est allé au RER, ils m'ont dit : « oui madame, on a le fax, vous pouvez venir ». Alors on est allé dans cet hôtel. Et à 1h de matin ils sont venus et ils ont dit : « non madame, le 115 s'est trompé, vous devez partir ». J'ai dit : « je ne peux pas sortir, je ne sais pas où aller ». Mais ils m'ont dit qu'il y a une autre dame qui est arrivée. Ils m'ont donné une autre adresse mais il n'y avait plus de RER, il y avait rien [Madame commence à pleurer, s'en excuse]. Et quand je suis venue ici, je n'ai rien ramené. Je n'avais pas beaucoup de bagages mais je dis à l'hôtel : « si vous voulez pas les garder, vous pouvez jeter parce que je n'arrive pas » [Madame pleure, sanglote]. Alors on est parti. On est arrivé au RER, c'est peut-être Dieu qui m'a aidé, je suis arrivée ici. Mais je n'arrivais pas à trouver, tout était fermé. J'avais vraiment peur, je tremblais, j'étais juste à côté mais je n'arrivais pas à trouver. C'est pour ça, de toute ma vie je n'oublierai pas cette période parce que quand le gardien m'a vu il était choqué, elle [la fille] avait 3 ans.

Mère de F., fille, 7 ans et demi

Une des enfants raconte une orientation du 115 qui, faute d'informations suffisantes et/ou de transports, a mené la famille à la rue :

C. : Je me suis très fatiguée à chaque fois quand on déménageait. En plus avec la poussette, il fallait la porter. Il faisait froid.

Mère : On n'arrivait pas à trouver les transports. Quand on est arrivé enfin à l'hôtel, il était fermé. On est resté dehors jusqu'au matin.

C. : Il faisait vraiment froid. Ce n'était pas très amusant. Moi, je me suis crue que je vais rentrer pour me reposer, mais ce n'était pas comme ça.

C., fille, 10 ans

De manière générale, le manque de stabilité résidentielle et l'absence de prévisibilité qui l'accompagne représentent une source importante d'inquiétudes et de stress pour les enfants. Pour cette raison, nous développons ce point dans la partie consacrée aux facteurs de stress liés à la situation de sans logement.

2.2. Vie quotidienne à l'hôtel

L'analyse des discours des enfants met en évidence le fait que pour une grande partie d'entre eux, l'hébergement à l'hôtel est une expérience douloureuse, marquée par des sentiments de tristesse et d'isolement. A la question *Comment est-ce d'habiter à l'hôtel ?*, la majeure partie des enfants répond avec des termes tels que : *pas bien, gênant, fatiguant*. Cela

n'est pas surprenant au vu des conditions d'hébergement dont bénéficient les familles hébergées à l'hôtel, présentées dans le tableau suivant.

Tableau 17 - Conditions d'hébergement des familles participant à l'étude

Conditions d'hébergement	Nombre de familles (N=30)
Nombre de pièces	
1	17
2	13
Préparation des repas	
Coin cuisine	7
Cuisine collective	12
Aucun aménagement	11
Sanitaires privatifs	
Douches	21
Toilettes	22
Problèmes signalés	
Infiltration d'eau	7
Chauffage défectueux	3
Installation électrique défectueuse	2
Nuisances sonores	10
Présence des nuisibles	8
Vols	2

Plus de la moitié des familles rencontrées (17/30) vit dans une pièce. De manière générale, et compte tenu du fait que la présence d'un adulte est exigée dans le lieu d'hébergement, les familles monoparentales ne bénéficient pas d'un hébergement en deux chambres séparées. Cette règle est appliquée sans différence selon le nombre d'enfants dans le ménage. Le nombre d'habitants par pièce varie entre 2 et 6 personnes. Cette situation peut impacter la routine quotidienne des enfants, notamment le fait de se coucher à la même heure tous les soirs. L'un des garçons en témoigne :

Parce que le soir ils [les parents] regardent des films et ça me gêne, je n'arrive pas à dormir. Et j'ai du mal à me réveiller.

Pu., garçon, 11 ans

Les enfants évoquent systématiquement le manque d'espace et d'intimité. Pour les enfants les plus jeunes de notre étude, le manque d'espace réfère plus particulièrement au manque de place pour jouer.

Je n'aime pas vivre ici. La chambre est petite et on n'arrive pas à jouer. Ça me rend triste.

F., fille, 7 ans et demi

Ce sont surtout les enfants plus âgés qui évoquent la promiscuité des lieux. Les enfants parlent de la fatigue qu'ils éprouvent en partageant leur espace de vie en permanence avec les autres personnes, de ne jamais rester seul ou de ne pouvoir se consacrer à leurs occupations sans être dérangés par les autres membres de la famille.

Non, ici je ne me sens pas comme à la maison, je suis fatigué d'être dans cet hôtel [B. devient très triste, parle doucement]. Quand je veux dormir, elle [sœur âgée d'un an et demi] est en train de faire de bruit.

C., garçon, 11,5 ans

Beaucoup d'enfants que nous avons rencontrés, évoquent de nombreuses règles de vie à l'hôtel qui sont plus ou moins difficiles à respecter. Les enfants les plus jeunes de notre étude parlent principalement de l'interdiction de jouer, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'hôtel, et de faire de bruit. Dans la quasi-totalité des hôtels où vivent les familles les enfants ont l'interdiction de jouer dans les couloirs et les halls.

Ici (à l'hôtel), ce n'est pas un endroit pour s'amuser. Parce qu'après on va faire de bruit et on ne peut pas faire de bruit.

B., garçon, 8 ans

On ne peut pas jouer ici, il y a des caméras dans les couloirs.

Fl., garçon, 12 ans

Le plus triste c'est qu'on n'a pas droit de jouer ici et on n'a pas droit de jouer dans les couloirs parce que c'est interdit. Et le patron, ils nous crient dessus. Et il nous nit à tout le monde de dégager. C'est ça qui me rend triste.

G., garçon, 8,5 ans

Un autre point régulièrement relevé par les enfants concerne le manque de cuisine ou de possibilité de préparer et de partager des repas. Plus d'un tiers des familles rencontrées (11/30) est privé d'un aménagement quelconque pour préparer des repas chauds, 12 familles bénéficient d'une cuisine collective et 7 familles sont hébergées dans une chambre équipée d'un coin cuisine. Le manque d'une cuisine individuelle ou collective peut rendre les familles dépendantes des repas à emporter. Compte tenu des ressources très limités ou inexistantes pour la majeure partie des familles rencontrées, les parents sont contraints à nourrir leurs enfants principalement avec des plats à bas prix, de type « grec » ou sandwich.

On n'a pas de cuisine, alors on doit acheter à manger et ça coûte cher. Et j'en ai marre de manger tout le temps les grecs. [Parce-que vous mangez que les grecs ?] Les grecs ou les sandwiches ou la pizza. Parce que c'est moins cher.

G., fille, 11 ans et demi

Au-delà du coût de ces repas qui doit être assumé par les familles, il est largement reconnu que ce type de nourriture est très pauvre en apport nutritionnel nécessaire au bon développement de l'enfant. Cela peut avoir des conséquences importantes sur la santé des enfants. L'une des familles en témoigne :

Cuisine ? Il n'y a pas de cuisine. Avant il n'y avait rien mais après j'ai demandé, comme je suis ici depuis 5 ans, si je peux acheter les plaques électriques. C'est maintenant, quand j'ai commencé à travailler, j'ai acheté ça [mini four avec des plaques électriques au-dessus]. Maintenant ils ont commencé les gens à avoir ça, parce qu'on est nombreux ici depuis longtemps. Elle [la fille] a commencé à être malade à l'estomac, on est parti à l'hôpital et ils ont dit que c'était parce qu'elle ne mange pas normalement. Vraiment, je ne sais pas comment expliquer ça... on habite pas comme les gens normaux.

Mère de F., fille, 7 ans et demi

Certains parents déclarent que la cantine scolaire est le seul endroit où leurs enfants mangent des repas chauds et équilibrés. D'autres transgressent les règles interdisant de cuisiner dans la chambre afin d'assurer des repas chauds à leurs enfants.

Oui, il y a des règles ici. Il ne faut pas... c'est écrit là-bas [en montrant le règlement affiche dans la chambre], c'est les règles d'hôtel. Ils nous disent de ne pas cuisiner mais on cuisine quand même parce qu'on a faim. Tout le monde fait ça, mais en plus c'est écrit.

F., fille, 7 ans et demi

Un autre point soulevé par les enfants concerne le partage des sanitaires avec les étrangers. Au moment de la rencontre, 7 familles rencontrées n'avaient pas d'accès à des douches et/ou toilettes privatives et partageaient les sanitaires avec d'autres habitants de l'hôtel. Cette cohabitation s'avère très difficile pour plusieurs enfants rencontrés :

Ici c'est trop petit. Il y a une douche pour tout l'hôtel.

Fl., garçon, 12 ans

C'est difficile de vivre ici. Tu n'arrives pas à dormir. Tu dois faire la queue pour faire tout – pour faire la douche, pour aller aux toilettes. Tu dois attendre pour cuisiner, pour tout.

M., fille, 9 ans

Certains évoquent des conditions d'hygiène largement insuffisantes à leurs yeux :

A l'hôtel c'est pas... Tu ne peux pas inviter tes amis ici, il y a trop de bruit la nuit, les toilettes sont sales – quand tu fais tes besoins tu peux attraper une maladie.

N., fille, 10 ans et demi

Un tiers des familles rencontrées (10/30) est confronté aux nuisances sonores de jour et/ou de nuit. L'une des plus jeunes filles participant à notre recherche en témoigne :

Ce n'est pas très bien d'habiter ici. Parce qu'on a envie de dormir et à côté ils parlent trop fort et ils crient aussi. Parfois je n'arrive pas à écouter la radio ou maman quand elle parle, je ne l'entends pas.

F., fille, 7 ans et demi

De plus, 8 familles signalent la présence de nuisibles au sein de l'hôtel (cafards, souris), 7 alertent sur l'infiltration d'eau et cinq autres signalent les problèmes de chauffage (3) ou une installation électrique défectueuse (2). Au vu des témoignages des familles rencontrées et des observations menées lors des entretiens, nous pouvons attester que plusieurs familles résident dans des hébergements pouvant être qualifiés d'habitat indigne⁶. Il est nécessaire de souligner qu'en France, uniquement les logements, et non pas les hébergements, relèvent des dispositions du décret du 31 janvier 2002, précisant les critères d'un logement décent, et du décret du 21 décembre 2016 relatif aux régimes de déclaration et d'autorisation préalable de mise en location, tous les deux permettant de lutter contre l'habitat indigne.

Plusieurs enfants évoquent le changement des relations avec les autres membres de la famille depuis que la famille vit à l'hôtel. Ce changement est lié principalement aux conditions d'hébergement qui compromettent souvent le besoin de s'isoler ou de passer du temps seul.

Quand on a dû quitter la maison d'avant, on a dû appeler le 115 et on s'est retrouvé à l'hôtel. On est tous beaucoup plus fatigués et on se dispute plus. Parfois j'aimerais rester toute seule [...] Quand on est dans la même chambre, parfois quand ils [petits frères] jouent, ça me dérange. Je ne peux pas me concentrer. Quand je veux regarder la télé, ils veulent regarder autre chose. Et on se dispute.

G., fille, 11 ans et demi

Ici c'est plus difficile qu'avant, parce qu'on n'est pas à l'aise. On est tous plus stressé.

O., fille, 9 ans

Pour les enfants plus jeunes de notre étude, les règles de vie à l'hôtel et/ou les conditions d'hébergement peuvent également représenter une source de conflit avec leurs parents.

⁶ Défini par l'INSEE comme l'ensemble des situations d'habitat qui sont un déni au droit au logement et portent atteinte à la dignité humaine (INSEE, 2009)

Parfois je me fais crier dessus [...] parce que je fais des bêtises. Mais c'est normal parce que je m'ennuie alors je fais des bêtises. Par exemple je commence à jouer, je fais du bruit alors que mon frère il dort. Mais je n'ai rien à faire.

Bv., fille, 9 ans

Parfois on se dispute. Parce que ma mère me répète que je n'ai pas le droit d'aller avec le ballon parce que c'est interdit, et moi je l'écoute pas. Et les autres ils ont le droit. Et le patron il dit rien. Il laisse les autres faire et moi, il ne me laisse pas.

G., garçon, 8 ans et demi

Malgré les difficultés dont font part les enfants en ce qui concerne les règles de vie et leur respect, certains ont le sentiment de devoir s'y plier au risque d'être exclu de l'hébergement actuel.

On n'a pas droit d'inviter, de laisser les enfants tous seuls, pas faire de bruit parce qu'on devra sortir de l'hôtel. Je n'aime pas trop ces règles mais on est obligé de les respecter.

C., fille, 10 ans

Interdiction des visites, pas de bruit. Si on ne les respecte pas, on sera renvoyé.

P., garçon, 10 ans

Certains enfants témoignent de l'impact de la situation de sans logement et de l'hébergement à l'hôtel sur leur humeur :

[T'arrive-t-il d'être de mauvaise humeur ?] Parfois parce que je suis fatigué à cause de l'hôtel.

Fl., garçon, 12 ans

[T'arrive-t-il d'être de mauvaise humeur ?] Oui, souvent. [Ça a toujours été comme ça ?] Non, depuis je ne sais pas c'est quel jour mais je sais, c'est vers les jours quand on est venu à l'hôtel.

O., fille, 9 ans

Le manque d'espace et d'intimité, le manque d'aménagements pour jouer ou pour préparer des repas, les règles de vie ou encore les conditions d'hygiène à l'hôtel et le partage des sanitaires - tous ces éléments sont identifiés comme stressants par de nombreux participants de notre recherche, nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux facteurs de stress.

2.3. Aller à l'école quand on n'a pas de maison

La grande majorité des parents participant à cette recherche déclarent que l'éducation de leurs enfants représente pour eux une priorité. Parmi trente enfants interviewés, une fille était déscolarisée au moment de l'entretien.

Invités à parler de l'école, les enfants évoquent avant tout l'opportunité de rencontrer des amis, pouvoir les retrouver et passer du temps ensemble. Nous abordons ce point dans la partie suivante, consacrée à la *Participation sociale*.

De manière générale, les enfants parlent de l'école dans des termes positifs. Ils évoquent l'envie d'apprendre, de travailler, de faire des exercices. La plupart déclarent avoir des bonnes notes et aimer aller à l'école. Lors des entretiens, les enfants nous ont montré avec fierté leurs cahiers avec les bonnes notes ou encore le cahier de liaison.

J'aime bien aller à l'école. J'aime apprendre des trucs que je ne connais pas, comme les expériences.

T., fille, 8 ans

J'aime aller à l'école. J'aime travailler, faire des exercices et les contrôles.

Nn., fille, 10 ans

Les familles sans logement sont confrontées à de nombreuses difficultés pour assurer l'accès à l'éducation de leurs enfants, et en particulier celle d'établir une domiciliation administrative, nécessaire à l'inscription de l'enfant dans un établissement scolaire. L'extrait de l'entretien avec les parents de cette jeune fille en témoigne :

On a appelé le 115 en 2011, après l'évacuation du camp où on vivait. Et pendant deux ans, entre 2011 et 2013, le 115 nous hébergeait que pendant les week-ends. A chaque fois ils nous disaient qu'il n'avait pas de place. Et aucune mairie voulait nous domicilier vu qu'on était à la rue. Les enfants sont restés sans école pendant deux ans. Elle [la fille âgée de 8 ans et demi], elle pleurait tout le temps quand elle regardait les enfants qui allaient à l'école. C'était dur pour nous. [Qu'est-ce que vous avez ressenti pendant cette période ?] Enormément de stress. Et de l'impuissance.

Père de D., fille, 8 ans et demi

Certains parents font le choix, malgré une distance souvent importante, de garder le même lieu de scolarisation pour leur enfant jusqu'à la *stabilisation* (terme utilisé par les gestionnaires des places d'hébergements) de la famille dans un lieu d'hébergement. Cette situation peut provoquer des trajets bien plus importants que la moyenne, ce qui impacte de manière considérable la performance scolaire des enfants. Ils sont plusieurs à signaler leur fatigue au moment de l'éducation sportive ou en fin de journée à l'école. C'est le cas notamment d'un garçon âgé de 8 ans, qui pour être à l'heure à l'école, se lève tous les matins à 6h.

[La plupart des jours je me sens...] Fatigué. Parce que l'école est très loin. Je me réveille tôt, à 6h et quand je vais à l'école, je dors tout le temps dans le train.

B., garçon, 8 ans

Les trajets prolongés et/ou le manque des transports publics peuvent contribuer à l'augmentation de taux d'absentéisme des enfants hébergés à l'hôtel. L'une des filles en témoigne :

Maintenant mon école est tout près d'ici. Mais avant l'école était loin et parfois je ratais les cours. Je me sentais mal parce que je m'ennuyais à l'hôtel, je ne pouvais pas travailler. C'était très loin, il fallait prendre le train. J'étais très contente d'aller à cette nouvelle école.

Nn., fille, 10 ans

Les familles sans logement mettent en place différentes solutions afin de pallier au manque d'un hébergement stable et de permettre à leurs enfants de continuer à fréquenter l'école de manière régulière. Certains parents confient leurs enfants à des tiers dans l'espoir de préserver l'enfant des conséquences de l'hébergement à l'hôtel. Ce choix, au lieu d'éviter certaines difficultés, peut s'avérer être une source de complications supplémentaires pour la famille. Une des familles en témoigne :

O. : *[Parle-moi de ton école] Laquelle ? [La dernière. C'était à C. ?] Non, à S. [Ok. Et comment ça se passait ?] J'aimais bien aller à l'école. [Et ça fait combien de temps que tu n'y vas plus ?] Hmm... cinq mois je crois.*

Mère : *Elle était cinq mois à S. et deux mois à C. [...] En fait elle a été chez la femme... une cousine à moi. Mais le problème, ils se sont séparés. Il y avait des disputes, elle ne pouvait pas rester plus. Elle ne peut pas aller à l'école. S. c'était quatre ans, c'est C. seulement deux mois. On était déjà à l'hôtel, c'était pour qu'elle ne perd pas mais... en fait on arrivait tout le temps tard, après on a parlé avec la famille pour qu'elle reste dormir mais ce n'était pas hygiénique, elle ne mangeait pas, restait dehors jusqu'à 19h.*

O. : *Des fois jusqu'à 21h à attendre que son père revienne. [Parce qu'il n'y avait personne à la maison ?] Non, mais parfois il laissait les clés dedans ou des fois ils faisaient comme s'ils n'étaient pas là.*

Mère : *C'est pour ça que je l'ai retirée de là-bas.*

O., fille, 9 ans

Malgré les efforts des parents pour conserver le même lieu de scolarisation, la grande majorité des enfants doit faire face aux changements fréquents d'école. Plus d'un tiers des enfants rencontrés (11/30) déclarent avoir fréquenté entre 3 et 5 écoles différentes jusqu'à présent. 12 enfants ont été scolarisés dans deux écoles différentes. Seuls 7 enfants fréquentent la même école depuis le début de leur scolarité.

Tableau 18- Nombre d'écoles fréquentées par l'enfant

Nombre d'écoles*	Nombre d'enfants (N=30)
Une	7
Deux	12
Trois	7
Quatre	1
Cinq	3

* y compris dans le pays de vie précédant

Certains enfants ne sont même plus en capacité de citer toutes les écoles qu'ils ont fréquentées dans le passé. C'est le cas d'une des filles rencontrées qui raconte qu'avant l'hébergement de sa famille dans l'hôtel actuel, elle changeait de lieu de scolarisation fréquemment.

Il en avait beaucoup d'écoles. Parce que si c'est trop loin de l'hôtel, on me change de l'école. Parce si c'est trop loin, je ne peux pas aller à l'école, parce que j'arrive en retard.

N., fille, 10 ans et demi

Pour plusieurs enfants, il leur a été difficile d'indiquer précisément depuis combien de temps ils fréquentent le lieu de scolarisation actuel. Grâce à l'aide de leurs parents, nous avons réussi à recueillir ces données et nous les présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 - Durée de scolarisation de l'enfant dans l'école actuelle

Durée de scolarisation dans l'école actuelle	Nombre d'enfants (N=30)
<6 mois	7
6-11 mois	9
12-24 mois	9
25 mois et plus	5

Un peu plus de la moitié des enfants rencontrés (16/30) fréquentent le même lieu de scolarisation depuis moins d'un an, dont 7 enfants depuis moins de 6 mois. Près d'un tiers des enfants est scolarisé dans la même école depuis 1 à 2 ans et cinq enfants depuis plus de 2 ans. Les témoignages présentés ci-dessous confirment la frustration des enfants liée au fait de devoir rattraper le retard ou, au contraire, de se sentir en avance par rapport aux autres enfants en ce qui concerne le programme scolaire :

Quand tu vas d'une école à l'autre, ils ne sont pas au même niveau que dans l'ancienne école ; ça veut dire que soit t'es avancé par rapport aux autres, soit t'es en retard. Pour moi c'est facile de m'adapter parce que je comprends vite.

N., fille, 10 ans et demi

Avant à chaque fois quand je changeais d'hôtel, je recommençais tout le temps CP, c'est facile mais bon... A chaque fois j'étais plus grande.

C., fille, 10 ans

De manière générale, invités à décrire leurs ressentis face aux changements d'école, les enfants évoquent avant tout la perte d'amis et la solitude. Ils témoignent également de la tristesse et des sentiments de perte. Ils sont nombreux à identifier le changement d'école en tant que facteur de stress, nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Nous avons également interrogé les enfants sur la manière dont ils font leurs devoirs – endroit, aide proposée, difficultés etc. Compte tenu des conditions d'hébergement, les enfants témoignent des difficultés vécues liées à l'absence d'un endroit physique adapté à la réalisation de leurs devoirs. La plupart d'entre eux déclarent faire leurs devoirs au lit ou par terre.

Des fois je les [devoirs] fais ici. Soit je prends ma serviette et je me mets par terre, soit je me mets au lit et je prends mon classeur pour faire mes devoirs. Et parfois je vais à la bibliothèque pour faire mes devoirs. Ici c'est compliqué parce qu'on a une seule table et sur cette table il y a la télé. Ici je n'ai pas de place pour faire mes devoirs. Je travaille bien quand je suis à la bibliothèque et quand je suis par terre. Mais quand je suis par terre, il fait froid. [...] Avant j'allais souvent à la bibliothèque mais maintenant je rentre trop tard.

C., garçon, 11 ans et demi

Le fait de ne pas avoir de lieu où étaler ses livres, ainsi que de ne pas pouvoir se concentrer à cause de la présence de plusieurs membres de la famille dans la même pièce, rend la réalisation du travail scolaire très compliqué.

Je fais mes devoirs ici, à cette table. Mais ce n'est pas facile avec la télé allumée, il y a trop de volume, mon frère qui joue et fait trop de bruit.

E., garçon, 12 ans

Ce n'est pas facile de me concentrer, parce que mon petit frère regarde la télé, et moi je n'arrive pas à bien faire mes devoirs. Si j'éteins la télé, il crie.

Bo., fille, 12 ans

Les enfants plus âgés de notre étude signalent également le manque du matériel nécessaire pour réaliser leur travail scolaire, surtout le manque d'ordinateur. L'une des filles que nous avons rencontrées explique devoir aller dans un cyber café pour réaliser certains de ses devoirs.

Quand j'ai besoin de faire les devoirs sur l'ordinateur, je suis obligée d'aller au café. On n'a pas d'ordinateur. Au café c'est compliqué, il y a beaucoup de bruit, beaucoup de monde. Les gens me regardent.

G., fille, 11 ans et demi

A cela peut s'ajouter le manque d'aide disponible. Comme nous l'avons présenté dans la partie précédente de notre étude, la quasi-totalité des parents (29/30) est née à l'étranger. Seul un des parents rencontrés a suivi sa scolarité en France. La barrière de la langue, mais également la méconnaissance de certaines matières enseignées à l'école, peuvent rendre l'aide aux devoirs impossible.

Je les [devoirs] fais à l'étude, ici personne m'aide. [Pourquoi ?] Mon père n'est pas arrivé au même niveau que moi. Ma maman aussi.

Bc., garçon, 10 ans et demi

C'est plus facile à l'étude de faire les devoirs [...] parce que c'est un peu difficile de faire mes devoirs avec ma maman qu'à l'étude. Parce qu'elle n'a pas étudié ce qu'on fait alors c'est un peu difficile. Et il n'y pas de bureau ici.

H., fille, 10 ans et demi

Dans ce contexte, souvent, l'unique solution accessible aux parents afin de garantir à leurs enfants un accès équitable à l'éducation, est l'inscription de l'enfant à l'étude où l'aide d'un professionnel qualifié lui est proposée. Plusieurs enfants rencontrés dans le cadre de cette recherche témoignent de l'utilité, voire même de la nécessité de bénéficier de l'aide des professionnels afin de poursuivre dans de meilleures conditions leur scolarité :

Parfois ma mère débarrasse la table pour que je puisse faire mes devoirs ici. Et parfois je les fais à l'étude. Je préfère faire mes devoirs à l'étude parce que là-bas il y a des aides, on t'explique, tes maîtres t'expliquent tout.

N., fille, 10 ans et demi

[As-tu des difficultés à l'école ?] Oui, en français [...] mais ma mère m'a inscrit à l'étude, avec les autres je peux faire mes devoirs là-bas. C'est mieux à l'étude parce qu'à la maison je n'arrive pas. Je joue, je fais d'autres choses [...] quand mes sœurs viennent dans la chambre, elles crient, parlent et je n'arrive pas à me concentrer [...]. Et là-bas il y a des profs qui m'aident.

Bh., garçon, 12 ans

2.4. Participation sociale

Les enfants, amenés à déménager fréquemment, n'ont ni le temps ni la possibilité de nouer des liens stables et forts avec les enfants du même quartier. Pour une grande majorité des enfants vivant dans une situation de sans logement, l'école représente le seul endroit où

ils peuvent créer des liens d'amitié avec les enfants de leur âge. Peu d'enfants participant à notre étude mentionnent passer du temps avec les autres enfants habitant le même hôtel ou le même quartier. Pour la majorité d'entre eux, aller à l'école signifie pouvoir retrouver et passer du temps avec leurs amis.

A l'école ça se passe super bien. J'ai des copines, on joue tout le temps au chat perché.

D., fille, 8 ans et demi

Pour certains, les pairs représentent un soutien important dont ils ont besoin pour affronter les difficultés liées à la situation actuelle de la famille.

J'aime bien l'école parce que là-bas j'ai plein de copines et des copains [...] et mes copines sont là pour m'aider aussi, elles me disent : il ne faut pas pleurer, ça va bien se passer.

T., fille, 8 ans

Chaque déménagement de la famille peut amener avec lui la nécessité de changer de lieu de scolarisation pour l'enfant. Et le changement d'école signifie inévitablement la perte d'amis. La quasi-totalité des enfants témoignent de leur tristesse liée au fait de ne pas pouvoir construire de liens stables et durables. Les enfants partagent également leur déception de ne pas pouvoir rester en contact avec leurs amis après le déménagement.

Quand tu changes d'école, il faut laisser tous les amis, c'est dur. Je ne vois plus les amis de mon ancienne école, c'est trop loin et je ne peux pas aller seul en train.

B., garçon, 8 ans

Quand je change d'école je me sens triste. Parce que je quitte mes amis et je ne me fais pas trop de nouveaux amis [...]. Je n'aime pas quitter mes amis parce que les autres ne m'aiment pas trop.

U., fille, 10 ans

Seuls quelques enfants ont la possibilité d'aller chez leur famille ou des amis de leurs parents pour passer leur temps libre avec des pairs.

Pendant les week-ends je vais chez ma tante. Je joue avec mes cousins.

H., fille, 10 ans et demi

Parfois je pars dans le 18^{ème} [chez des connaissances de la famille]. Il y a cette fille qui est comme ma sœur, elle a 11 ans. Et parfois je pars dans le Sud avec eux. C'est dans un logement de vacances, la plage, c'est juste à côté et les maisons sont plus belles qu'ici.

Di., fille, 10 ans et demi

Ce temps passé chez les autres permet aux enfants d'oublier, durant un court instant, les conditions de leur hébergement et la situation de la famille. C'est également le moment où ils peuvent s'évader et rêver d'avoir une maison à eux.

Cet après-midi on va aller chez une copine de ma maman. J'aime bien aller là-bas parce qu'elle a une maison, elle n'habite pas dans un hôtel. Et j'aime bien voir comment ça va être après, quand on aura une grande maison. Parce que toutes mes copines ont des maisons ou les immeubles, et j'aimerais bien voir comment c'est leur maison, leur chambre et tout.

F., fille, 7 ans et demi

Pour certains, les changements répétés liés aux déménagements fréquents sont source de chaos et de confusion dans leurs relations avec les pairs.

On a des amis, ensuite on va dans une autre école, on a encore des amis, après on va dans une autre, on est seul et après on a encore des amis. C'est bizarre. On lâche des amis qu'on aime bien, on va dans d'autres écoles et on n'aime pas les amis comme avant. C'est compliqué.

H., fille, 10 ans et demi

Moi, j'avais quelques amis, après je change d'école, j'oublie les autres, je recommence, j'oublie... c'est un peu trop fatiguant de toujours recommencer. C'est un peu mélangé pour moi – les maîtresses, les amis.

C., fille, 10 ans

Deux enfants rencontrés témoignent de la solitude et/ou l'isolement ressenti par de nombreux enfants sans logement quand ils ne sont pas scolarisés. Pour la première fille, âgée de 8 ans et demi et qui bénéficie d'un hébergement stable à l'hôtel depuis près d'un an, le fait d'avoir un endroit stable pour vivre lui permet d'aller à l'école. Invitée à parler de ces amis sur la période antérieure, elle répond : *Avant je n'avais pas d'amis*. L'autre fille, âgée de 11 ans et demi vivait dans un hôtel situé au bord d'une route nationale et très éloigné des transports en communs. Faute de moyens de locomotion, cette fille était déscolarisée depuis 3 mois au moment de notre rencontre. Interrogée sur les relations qu'elle entretenait avec ses pairs, elle répond : *Depuis que je ne vais plus à l'école, j'en n'ai plus, d'amis*.

De plus, les conditions d'hébergement d'urgence et les règles imposées par les hôtels empêchent les enfants de lier et/ou développer des relations sociales avec leurs pairs. La quasi-totalité des enfants rencontrés indiquent que la règle la plus difficile à respecter est celle interdisant les visites. Même si certains ressentent la honte d'habiter à l'hôtel, une grande partie des enfants aimerait inviter leurs amis chez eux.

En E. [pays de transition] j'allais chez mes copains faire les devoirs mais ici je n'ai pas envie parce que... Il y a un chez qui je pourrais aller, il habite dans l'hôtel à côté mais on ne peut pas rentrer à l'hôtel. Et ici je ne peux pas inviter des amis parce qu'ils ne peuvent pas rentrer, c'est interdit.

C., garçon, 11 ans et demi

Certains ne s'autorisent pas à aller chez des amis par peur de ne pas pouvoir leur rendre la pareille.

Ça me fait mal d'aller chez mes amis et de ne pas les inviter chez moi.

D., fille, 8,5 ans

Comment dans ce contexte lier et maintenir les liens stables et forts avec les pairs ?

Je ne suis jamais allée chez une amie. J'aimerais bien quand j'aurais ma chambre et mes affaires, mais maintenant je n'ai pas envie. Des fois, quand on m'invite, je dis que j'ai quelque chose à faire [...]. Parce que si je vais chez eux, il faut que mes parents soient d'accord et après les autres voudront venir chez moi.

T., fille, 8 ans

Quelques enfants qui ont la chance d'aller chez un ami pour jouer ou pour préparer un travail scolaire, en parlent avec fierté.

Mes amis sont bien, ils ne sont pas méchants, ils sont gentils. A la récré on joue ensemble. Il y a même une copine qui m'a invitée pour son anniversaire. Ça sera le 15 octobre.

D., fille, 8 ans et demi

2.5. Appartenir à un lieu et une communauté

De nombreux enfants évoquent, la plupart du temps indirectement, le besoin d'appartenir à un lieu et à une communauté. Ce besoin s'explique avant tout par l'absence du réseau social et familial à proximité de lieu d'hébergement, le manque d'activités et le peu d'investissement de l'environnement proche du lieu d'hébergement.

Dans la vie des enfants sans logement, l'école représente l'unique endroit auquel les enfants peuvent s'identifier et au sein duquel ils peuvent éprouver un sentiment d'appartenance. Plusieurs enfants appréhendent le déménagement et la perte de ce seul point d'ancrage dans la cité.

J'aimerais qu'on déménage mais qu'on reste toujours dans cette ville et dans la même école. Parce qu'à l'école c'est beau, mes copines sont gentilles avec moi. Et je les connais depuis longtemps et c'est tout [...] j'ai envie de rester ici.

F., fille, 7 ans et demi

Les déménagements fréquents signifient également l'impossibilité des parents à développer et maintenir des relations stables avec d'autres parents, ce qui contribue au sentiment d'isolement et de solitude des familles.

Ce que je n'aime pas et qui m'inquiète beaucoup, c'est qu'à l'école les enfants et les parents se connaissent depuis longtemps, ils s'invitent à des goûters, des anniversaires. Et moi, personne m'invite et je n'ai personne à inviter.

Bv., fille, 9 ans

Plusieurs communes exigent une participation financière pour des activités extrascolaires. Cette participation, même moindre, représente souvent un obstacle insurmontable pour les familles sans ressources. En effet, nous avons découvert que la grande majorité des enfants rencontrés ne participe à aucune activité extrascolaire. Les enfants se retrouvent donc privés de la possibilité de rentrer en contact et de maintenir des liens avec leurs pairs ailleurs qu'à l'école.

Je m'ennuie tout seul ici [à l'hôtel]. Même quand je suis un peu malade je vais à l'école. Je n'aime pas rester à la maison parce que je m'ennuie.

K., garçon, 9 ans

Les week-ends et les vacances de nombreux enfants se ressemblent :

Après l'école, je fais mes devoirs. Après je regarde la télé. Pendant les vacances je reste ici, parfois je joue dehors.

D., fille, 8 ans et demi

Parfois je joue, parfois je travaille, parfois je regarde la télé.

G., garçon, 8 ans et demi

Le week-end je joue, je fais mes devoirs le dimanche, samedi je me repose. Les vacances, pareil.

P., garçon, 10 ans

Par ailleurs, plusieurs enfants soulignent l'importance du téléviseur dans leur vie à l'hôtel :

Quand on est arrivé ici, il n'y avait pas de télé. Alors je me demandais : « comment on va faire ? » On n'avait pas beaucoup de CD. Mais après ma mère a acheté la télé et j'ai été toute contente. Si non, on n'a rien à faire, on fait que dormir.

T., fille, 8 ans

Cette situation est encore aggravée par la localisation géographique des lieux d'hébergement, qui souvent empêchent les enfants de faire des activités en plein air.

Tableau 20 - Localisation géographique des lieux d'hébergement

Localisation géographique des lieux d'hébergement		Nombre d'hôtels (N=30)
	Paris	1
Localisation	Petite couronne	19
	Grande couronne	10
Zone de sécurité prioritaire	Dans la ZSP	7
	A proximité immédiate de la ZSP	3
	Dans la ville avec une ou plusieurs ZSP	4

Nous pouvons constater dans le tableau ci-dessus, que parmi les 30 hôtels où étaient hébergées les familles, 7 se situaient dans une zone de sécurité prioritaire (ZSP), 2 autres dans le voisinage immédiat de la ZSP et 4 autres dans une ville avec une ou plusieurs ZSP. Au total, sur 30 familles interviewées dans le cadre de cette recherche, près de la moitié (14/30) étaient hébergées dans un hôtel situé dans une ZSP ou à sa proximité.

Rappelons que les ZSP ont été instaurées à partir de juillet 2012 et, comme nous pouvons le lire sur le site de la préfecture de police⁷, qu'elles ont comme objectif de renforcer la sécurité de certains quartiers particulièrement touchés par une dégradation de l'ordre et de la tranquillité publique : vols avec violence, cambriolages, installation durable de vendeurs à la sauvette dans des secteurs touristiques, implantation de trafics de stupéfiants dans des halls d'immeubles ou dans les squares publics, présence de prostituées dans les parties communes d'habitation, etc.

2.6. Expérience migratoire

Il est important de souligner que seulement 7 sur 30 enfants rencontrés dans le cadre de cette étude sont nés en France. Pour la grande majorité des enfants la situation de sans logement est intimement liée à l'expérience migratoire.

Certains enfants sont arrivés en France pleins d'espoir pour retrouver une vie meilleure, d'autres ont vécu dans un ou plusieurs pays transitoires avant d'arriver en France en espérant pouvoir enfin investir et habiter un lieu de vie sûr et stable.

⁷ <http://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/layout/set/print/Vous-aider/Actions-de-prevention/Dispositifs-ZSP-et-videoprotection/Les-ZSP>, consulté le 21/12/2016

J'étais contente parce qu'on allait en France [...] Parce que j'ai entendu que c'était un pays très joli et en l. [pays d'origine] il y avait des profs qui tapaient les enfants. Et ici on ne tape pas les enfants à l'école.

Bo., fille, 12 ans

Malheureusement, parfois la réalité leur apporte beaucoup de déception.

J'étais pressée de voir la maison et j'étais pressée d'avoir ma chambre alors j'ai trouvé ça [...]. Moi, je pensais qu'on va aller vivre dans une maison, pas dans un hôtel [...]. Ici j'ai trouvé que de la saleté.

Bv., fille, 9 ans

[J'étais le plus heureux quand...] Mon père a appelé ma sœur pour lui dire qu'ils nous ont donné le visa, j'ai commencé à sauter ! mais j'imaginai la France mieux que ça. C'est vrai que les gens quand ils viennent en A. [pays d'origine], ils disent plein de belles choses.

Di., fille, 11 ans

Pour plusieurs d'entre eux, l'arrivée en France est associée à la perte de stabilité résidentielle, familiale et administrative.

Quand on est venu en France, on n'avait pas de maison, pas de papiers. On devait venir ici.

C., fille, 10 ans

Le départ du pays d'origine marque souvent une rupture brutale et quasi définitive avec la culture d'origine et l'environnement familial de l'enfant. Seuls 3 enfants sur 29 familles d'origine étrangère interviewées ont eu la possibilité de partir en vacances dans leur pays d'origine. Les autres n'ont pas revu ni leur pays ni leur famille éloignée depuis le départ de la famille de leur pays natal. Outre le manque de ressources financières pour organiser un tel voyage, c'est la situation administrative précaire des familles qui représente le principal obstacle.

La quasi-totalité des enfants évoquent la séparation avec la famille éloignée, parfois même avec les membres de la famille proche, restée au pays d'origine ou habitant dans d'autres pays. Pour beaucoup, le changement d'école est également lié à la période plus ou moins difficile d'adaptation en France après leur arrivée. Ces différents événements représentent systématiquement une source de stress, ils seront donc analysés dans la partie consacrée aux facteurs de stress.

Malgré toutes ces difficultés, et comme nous l'avons déjà signalé, la quasi-totalité des enfants rencontrés témoigne de leur envie d'aller à l'école et d'apprendre. La majorité des

enfants nés à l'étranger évoquent leurs bonnes notes et de très bonnes relations avec les enseignants. Les enfants soulignent le rôle très important de ces derniers qui représentent un support essentiel pour l'adaptation de l'enfant, une aide primordiale en ce qui concerne l'apprentissage de la langue et l'inclusion de l'enfant dans la classe. Les enfants parlent avec affection de leurs enseignants qui sont compréhensifs, patients et qui les aident au quotidien.

C'est difficile à l'école quand je n'arrive pas à traduire le français. J'ai encore un peu de difficultés avec les verbes. Mais il y a une maîtresse qui m'aide, elle est gentille.

Bc., garçon, 10 ans et demi

Mes profs sont vraiment gentils. Ils savent que j'ai des difficultés alors ils m'expliquent bien.

Bo., fille, 12 ans

2.7. Les vœux des enfants

Les enfants que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche ont été invités à partager avec nous les trois vœux qui leur sont les plus chers. 26 ont répondu à cette question et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 21 - Vœux énoncés par les enfants

Type de vœux	Nombre d'enfants (N=30)
Maison	20
Choses matérielles	5
Chambre à soi	4
Régularisation de séjour	4
Travail pour les parents	4
Avenir	3
Quitter l'hôtel	2
Etre heureux	2
Etre riche	2
Grandir	2
Activités/vacances	2
Autres	7

Une fois de plus, les discours des enfants semblent démontrer combien il est difficile pour eux de vivre sans une maison. La grande majorité des enfants rencontrés (20 sur 26) souhaitent retrouver une maison :

Je veux qu'on ait une maison. Dans une maison je pourrai manger sans aller à la salle.

Nn., fille, 10 ans

Je veux avoir une maison qu'on a imaginée.

T., fille, 8 ans

Je veux avoir une maison, oublier que j'étais dans cet hôtel.

C., garçon, 11 ans et demi

Cinq enfants parlent de choses matérielles, comme par exemple réparer l'ordinateur, avoir une voiture, une grande télé, une tablette ou encore des jouets. Quatre évoquent le souhait d'avoir une chambre à eux ou des chambres séparées pour tous les membres de la famille. Certains font le vœu que leurs parents obtiennent *les papiers* ou un travail. Les vœux de trois enfants concernent l'avenir : *que ça se passe bien, que tout va bien* ou *avoir une vie calme*. Deux enfants parmi les 26 qui ont répondu à cette question souhaitent respectivement : *quitter l'hôtel* ou *être heureux*. Deux enfants également souhaitent *grandir vite pour devenir médecin* ou *être riche* et deux autres aimeraient *partir en vacances à la plage* ou *jouer au foot dans un club*.

Les autres souhaits des enfants sont assez divers : *être avec la famille, que nos études se passent bien, avoir une cour pour jouer, faire ce que je veux, avoir plein de vœux*. Une fille souhaite avoir plein d'assiettes pour que sa mère puisse cuisiner quand elle veut et un garçon souhaite retourner dans le pays où il vivait auparavant : *je voudrais être comme j'étais en E. [pays de transition]*.

Nous avons également demandé aux enfants ce qu'ils pourraient conseiller aux autres enfants qui n'ont pas de maison à eux. Malgré leurs angoisses et peurs pour l'avenir, ils se montrent également pleins d'espoir.

Il ne faut pas s'inquiéter, pas pleurer. Peut-être un jour ça sera bien pour eux aussi.

D., fille, 8 ans et demi

D'un moment à l'autre leur situation va changer, ils ne vont pas rester éternellement comme ça.

N., fille, 10 ans

D'avoir du courage, de ne pas laisser tomber, ne pas avoir peur, que ça va passer et on va retrouver une vie normale.

G., fille, 11 ans et demi

3. Comment les enfants perçoivent la maison

Le sujet de *la maison* est très présent dans les discours des enfants rencontrés. A la question *Qu'espères-tu ?*, plus de la moitié des enfants (16 sur 30) évoque le fait d'avoir une

maison et retrouver une stabilité. Ce qui est curieux, c'est le fait que dans la plupart des cas, les enfants décrivent la maison dans des termes exactement inverses de ceux associés à l'hôtel. En revanche, lorsqu'on leur demande s'ils se sentent à l'hôtel comme à la maison, plusieurs répondent de manière affirmative.

Les enfants définissent la maison à travers plusieurs dimensions :

- Avoir de l'espace, de l'intimité et un endroit à soi ;
- Bénéficier des mêmes aménagements que dans un logement classique ;
- Être avec et être soutenu par la famille.

Ci-dessous, nous présentons l'analyse de ces différentes dimensions.

3.1. Avoir un endroit à soi

Tout d'abord, rappelons que parmi les familles rencontrées, au moment de l'entretien 17 vivaient dans une seule pièce pouvant accueillir entre 2 et 6 personnes et 13 autres familles bénéficiaient d'un hébergement avec deux chambres. L'ensemble des familles rencontrées vivait dans la promiscuité.

Dans ce contexte il n'est pas surprenant que la grande majorité des enfants se plaignent de ne pas avoir suffisamment de place. Ils considèrent la maison comme un endroit avec suffisamment d'espace pour chaque membre de la famille. Le plus important, pour la quasi-totalité des enfants et sans différence d'âge, est de disposer d'une chambre à soi, de pouvoir l'investir et y garder des objets personnels.

La maison c'est d'avoir une chambre séparée, un ordinateur dans ma chambre et des décorations qu'on ne peut pas faire ici. J'aimerais une grande photo de moi et de mon petit frère.

B., garçon, 8 ans

Les plus jeunes évoquent avant tout le besoin d'avoir un espace pour jouer et pouvoir faire du bruit. Ce groupe d'enfants interviewés se représentent fréquemment la maison comme un endroit physique spacieux, plutôt une maison qu'un appartement, avec un grand jardin où les enfants peuvent jouer et s'amuser.

J'aimerais avoir une plus grande maison avec le salon. Et ici il y a qu'une petite chambre [...] et je n'aime pas parce qu'on n'arrive pas à jouer et c'est nul [...]. La maison c'est plus grand parce qu'ici on a envie d'acheter des choses et on n'a pas la place pour les mettre. Ici on ne peut pas décorer. Si on avait une plus grande maison, on pourrait faire ce qu'on veut. Ma maman a dit : « Si tu as une plus grande maison, tu dois payer tous les jours et tu dois éteindre la lumière. » Mais on peut éteindre la lumière, ça fait du bien. Moi j'ai envie d'avoir une plus grande maison.

F., fille, 7 ans et demi

Pour beaucoup d'enfants avoir de l'espace signifie se sentir libre, faire ce qu'ils souhaitent.

La maison c'est d'avoir de l'espace, être libre.

B., garçon, 13 ans

A la maison je peux prendre mes clés et je peux sortir tout seul.

Bo., garçon, 8 ans et demi

La totalité des familles rencontrées vivent dans les hôtels où un ou plusieurs espaces sont partagés avec d'autres personnes hébergées à l'hôtel. Un des critères importants de la maison est donc de pouvoir vivre uniquement avec les membres de la famille et ne pas être obligé de partager l'endroit avec d'autres personnes, surtout avec des étrangers.

La maison signifie de vivre tout seul, sans les autres personnes. Dans une maison tu invites qui tu veux et ici on ne peut pas.

K., garçon, 8 ans et demi

La maison ça veut dire que c'est notre appartement, c'est nous qui décidons ce que nous voulons faire, où on ne vit pas avec les étrangers.

Pu., garçon, 11 ans

La maison représente également un endroit où l'on peut être indépendant des autres, avoir la jouissance exclusive des lieux.

Ici ce n'est pas comme à la maison. Ici je ne peux pas allumer la télé quand je veux, je peux pas aller aux toilettes quand je veux, je ne peux pas me laver quand je veux.

N., fille, 10 ans et demi

A la maison tu peux faire tout ce que tu ne fais pas à l'hôtel, tu fais pas la queue comme ici. Tu ne fais pas la queue pour aller prendre ta douche, pas la queue pour aller aux toilettes. Tu manges bien. T'es bien.

O., fille, 9 ans

Dans cette étude nous observons une mobilité élevée des familles. En moyenne, chaque enfant a changé de lieux de vie 4,7 fois depuis que la famille est arrivée en France. Ce chiffre est évidemment approximatif car certaines familles ne sont même plus en capacité

de compter le nombre de déménagements. De plus, les entretiens avec les parents nous laissent supposer que pour certaines familles l'instabilité résidentielle a commencé même avant la naissance des enfants. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que pour les enfants la maison doit être un endroit stable et où l'on se sent en sécurité.

Ici [à l'hôtel] je ne me sens pas en sécurité. Être en sécurité c'est être chez soi, dans ta maison.

O., fille 9 ans

La maison représente également un lieu de vie pérenne et non pas transitoire, un endroit à l'abri de la peur de ne pas savoir où la famille sera amenée à vivre dans l'avenir.

La maison signifie que je reste ici, je ne change pas d'école.

D., fille, 8 ans et demi

Dans une maison tu es à l'aise, on ne te change pas tout le temps.

Bc., garçon, 10 ans et demi

Pour certains enfants la maison évoque des sentiments de bien-être, de sérénité et de tranquillité.

La maison ça veut dire que suis tranquille dans ma chambre, je peux être tranquille, je peux dormir.

C., garçon, 11 ans et demi

3.2. Bénéficiaire des mêmes aménagements que dans un logement classique

La plupart des enfants rencontrés, interrogés à propos de la maison, évoquent les commodités et les aménagements propres à un logement classique.

La maison signifie avoir sa chambre, sa salle de bain, ses toilettes, son intimité, cuisine, salon, un jardin...

N., fille, 10 ans et demi

Une autre fille décrit ce que signifie la maison pour elle :

Ici c'est nul, parce que la chambre est petite. Et j'ai envie d'avoir une cuisine, un salon, une chambre pour moi et une chambre pour maman. Et des toilettes et la douche. Parce que la douche, elle est en bas, les toilettes sont dans le couloir.

F., fille, 7 ans et demi

L'importance de la présence des choses matérielles, ainsi que des aménagements propres à un appartement classique est soulignée également par ce garçon de 9 ans et demi.

A la question « quel élément de la pièce fait d'elle une maison ? », il répond :

Je prendrais d'abord la clé, le lit, la table et le frigo. Ça fait comme à la maison : on peut jouer tous autour de la table, le lit – parce qu'on dort dessous et personne d'autre y dort, le frigo - parce qu'il y a nos trucs à manger et à boire dedans.

S., garçon, 9 ans et demi

Ou cette fille, pour qui la maison signifie un endroit disposant de choses matérielles, telles qu'un ordinateur ou un poste de télévision.

La maison signifie de vivre confortablement. Avoir ma chambre et mon ordinateur personnel pour faire des devoirs – j'en aurais besoin au collège. Et la télé – quand on est à la maison, on regarde la télé ensemble. Quand on n'a pas de maison, on n'a pas de télé et on regarde rien du tout.

U., fille, 11 ans

La maison, c'est également un endroit avec sa propre cuisine pour pouvoir préparer des repas, ainsi qu'un espace pour partager ce temps en famille.

Vous m'avez demandé ce que j'aime le plus ici. C'est la cuisine. Parce que dans toutes les maisons il y a une cuisine.

C., fille, 10 ans

[Tu te sens ici comme à la maison ?] Un peu, parce qu'il y a un frigo et une plaque, un micro-ondes et qu'on peut préparer à manger quand on veut.

T., fille, 8 ans

Pour une fille la maison renvoie à la possibilité de mener une vie ordinaire.

La maison ça veut dire de pouvoir manger, dormir, faire le ménage.

H., fille, 10 ans et demi

3.3. Être avec et être soutenu par la famille

La famille joue un rôle essentiel dans la vie des enfants sans logement. Pour la majorité des enfants, la famille représente un facteur de protection, permettant de se sentir en sécurité, ainsi que d'avoir le sentiment de ne pas être seul face aux difficultés rencontrées. Interrogés sur ce qui leur fait se sentir en sécurité, plusieurs enfants évoquent avant tout la présence des parents ou de la fratrie.

[Je me sens en sécurité quand] je suis avec mon frère.

Bo., 8 ans et demi

[Je me sens en sécurité quand] mes parents sont avec moi.

C., fille, 10 ans

[Je me sens en sécurité quand] on est tous ensemble.

E., garçon, 12 ans

Compte tenu du parcours migratoire plus ou moins récent de la quasi-totalité des familles participant à cette étude, la notion de la famille gagne encore en importance. Au-delà de l'importance de la présence de la famille proche en France, les enfants partagent leur souffrance liée à la séparation avec les membres de la famille proche et/ou éloignée, restés dans le pays d'origine.

Interrogés sur ce qu'ils aiment le plus dans leur famille, la plupart évoquent le fait d'être avec leur famille, *être ensemble*.

Je m'entends bien avec tous et j'aime bien quand on parle tous ensemble. J'aime parler avec eux et aller dehors faire un tour ensemble.

C., garçon, 11 ans et demi

Ils [les membres de la famille] sont gentils, je les aime. C'est important d'être avec eux.

N., fille, 9 ans

Les enfants décrivent également en bons termes leurs relations avec la fratrie.

J'aime bien jouer avec mon petit frère à la bataille, et c'est lui qui gagne.

B., garçon, 8 ans

Avec ma sœur on fait plein de choses ensemble : on va au cinéma, au parc, parfois on part dans un centre commercial.

Di., fille, 11 ans

Beaucoup d'enfants évoquent le plaisir d'être dehors avec leur famille – *se promener, se balader, sortir*. Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, la plupart des familles rencontrées (17/30) vit dans une seule pièce. Dans ce contexte, le besoin de sortir du lieu d'hébergement n'est pas surprenant. Pour certains, les membres de la famille, proche ou éloignée, représentent d' uniques camarades de jeu.

J'ai un cousin, il a 11 ans. Il y a mon tonton et sa femme [...] Quand ils étaient à Paris, je les voyais souvent mais ils sont partis il y a un an. Et mon cousin me manque beaucoup, c'était comme un ami pour moi. Et maintenant je joue tout seul...

Pu., garçon, 11 ans

Un seul parent signale des relations difficiles avec son fils âgé de 8 ans au moment de l'entretien. Cette mère célibataire, hébergée à l'hôtel depuis 7 ans, raconte :

Des fois mon fils il est dur avec moi. Il vous le montre pas mais par exemple quand je le ramène de l'école, il n'accepte pas de faire ses devoirs avec moi, il devient brut avec moi.

Mère de Z., garçon, 8 ans

Lors de l'entretien, nous remarquons que ce garçon utilise systématiquement le pronom *elle* pour parler de sa mère. Avec une certaine frustration, voir agressivité, il nous explique pourquoi il a changé d'école l'année dernière :

C'est à cause de ses papiers. [Ça veut dire quoi ?] Elle t'a déjà expliqué ! [Et toi, peux-tu m'expliquer ?] Parce qu'à B. [nom de la ville] on lui faisait que des refus et elle les a faits ici. Moi j'ai déjà mes papiers !

Z., garçon, 8 ans

La situation de cette famille représente bien les difficultés administratives auxquelles peuvent être confrontées les familles migrantes. Cette mère nous explique que son fils est né en France d'un père français. Il a donc la nationalité française depuis sa naissance. En revanche la mère, arrivée en France il y a 11 ans, a dû attendre 10 ans pour régulariser sa situation administrative. Elle exprime clairement, en présence de son fils, que la cause principale de l'hébergement de la famille à l'hôtel, est liée à sa situation administrative. De plus, depuis que la famille est arrivée dans cet hôtel 4 mois auparavant, la mère doit partager le même lit avec son fils, ce qui ne facilite pas leurs relations déjà compliquées.

Avant j'étais sans papiers, c'est pour ça que je suis restée si longtemps à l'hôtel. Je viens d'avoir mes papiers depuis un an [...] Parfois quand vous parlez avec vous-même, vous êtes en train de dire : « qu'est-ce que je suis en train de faire ici ? », la vérité. Je vois des gens dans leurs appartements, avec leur mari, les enfants et moi ? Ce n'est pas normal ce qu'on est en train de vivre avec mon fils. J'aimerais bien avoir un appartement, avec une chambre pour mon enfant. Des fois mon fils me dit pourquoi il n'a pas grandi dans une chambre, avec un lit, des jouets partout. C'est malheureux.

Mère de Z., garçon, 9 ans

Nous pouvons donc supposer que ce jeune garçon blâme sa mère de la situation résidentielle dans laquelle ils se trouvent.

Synthèse et discussion

Ce chapitre a eu pour objectif d'analyser les discours des enfants afin de saisir leur perception de la situation de sans logement, ainsi que leurs représentations de la *maison*. Comme nous l'avons exposé précédemment, cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie de Lazarus et Folkman (1984) sur le stress et le coping. Rappelons, que le processus de l'évaluation est une étape clé pour comprendre la manière dont l'enfant perçoit la situation de sans logement et quel impact elle aura sur son bien-être. Nous constatons que le vécu des enfants est marqué par des sentiments négatifs, tels que la peur, la tristesse, la fatigue et de

nombreuses inquiétudes liées au fait de ne pas savoir où la famille sera amenée à vivre. Ces sentiments sont liés à plusieurs dimensions identifiées par les enfants.

La première est liée au manque de stabilité et de prévisibilité dans la vie des enfants. Le parcours résidentiel des familles est marqué par de nombreux déménagements. Rappelons que près de la moitié des familles (12/30) a déménagé entre 3 et 5 fois depuis leur dernière perte d'un endroit stable pour vivre et 6 familles n'ont pas été en capacité de donner le nombre exact des différents lieux d'hébergement où elles ont été accueillies. Cela se traduit dans le discours des enfants par des souvenirs confus des différents endroits et périodes d'hébergement vécus. Les études confirment que les enfants sans logement déménagent régulièrement, ce qui peut les rendre craintifs vis-à-vis de l'avenir (Guyavarch et al., 2014 ; Moore et al., 2007 ; Strategic Partners, 1997). Plusieurs enfants rencontrés ont passé au moins une nuit sans aucune solution d'hébergement en trouvant l'abris à l'hôpital, au commissariat, dans une cage d'escalier ou dans une maison abandonnée. Cette expérience s'avère être extrêmement traumatisante pour ces enfants qui craignent de la revivre dans le futur.

Les déménagements fréquents représentent une source de nombreuses pertes et des liens brisés dans la vie de l'enfant. C'est notamment le cas pour leurs amitiés, les endroits familiers et les liens avec les adultes de confiance qu'ils ont l'habitude de côtoyer. Mais les déménagements affectent avant tout la possibilité des enfants de fréquenter régulièrement l'école et de réaliser leur travail scolaire dans de bonnes conditions. Comme le soulignent différentes études (Efron et al., 1996 ; Guyavarch et al., 2014 ; Horn & Jordan, 2007 ; Keogh et al., 2006 ; Moore et al., 2007), les familles sans logement sont confrontées à de nombreuses difficultés pour garantir la scolarisation de leurs enfants. C'est également le cas dans notre étude où parmi les principaux obstacles figurent : la difficulté d'obtenir une adresse postale nécessaire à l'inscription de l'enfant dans un établissement scolaire, son maintien dans le même établissement malgré les changements fréquents de lieux d'hébergement et la distance pouvant séparer l'hôtel de l'école, le manque d'aide disponible pour soutenir l'enfant dans son travail scolaire, ainsi que les conditions d'hébergement qui rendent la réalisation des devoirs compliquée. Malheureusement, le système scolaire français ne semble pas particulièrement adapté à combler les difficultés auxquelles peuvent être confrontés certains enfants, et en particulier les enfants sans logement (Guyavarch et al., 2014 ; Le Méner et al., 2012 ; Défenseur des droits, 2016). Par ailleurs, les études démontrent un taux d'absentéisme supérieur chez les enfants sans logement par rapport à leurs pairs logés (Heusel, 1995 ; Moore et al., 2008b ; National Coalition for the Homeless, 1987). Malgré ces difficultés, pour la plupart des enfants rencontrés l'école évoquent des sentiments positifs. Le fait d'y aller régulièrement assure aux enfants le sentiment de normalité. Cette recherche de normalité constitue une des

raisons pour lesquelles les enfants souhaitent continuer à aller à l'école malgré les difficultés vécues (Moore et al., 2007).

La vie quotidienne à l'hôtel s'avère assez compliquée pour les enfants. Les conditions matérielles d'hébergement, caractérisées par le manque d'espace, d'intimité, d'aménagements pour cuisiner et stocker de la nourriture ou par le manque d'hygiène, peuvent provoquer des tensions entre les membres de la famille et avec d'autres personnes hébergées ou travaillant à l'hôtel. Le manque d'intimité, le manque de possibilité de s'isoler, d'avoir un espace à soi, le manque d'aménagements pour jouer ou passer son temps libre, contribuent également au mal-être et provoquent des sentiments négatifs chez de nombreux enfants (DeForge et al., 2001). Comme le signale Hutchinson (1999), le manque d'espace pour jouer devient particulièrement pénible à supporter en hiver (quand les enfants jouent moins dehors) et, en conséquence, les enfants peuvent être amenés à rester 24h sur 24h en compagnie de leurs parents.

Le discours des enfants montre bien l'importance de l'école qui représente souvent le seul lien stable de l'enfant dans un environnement chaotique (Gilligan, 1998 ; Guyavarch et al., 2014 ; Heusel, 1990 ; Rescorla et al., 1991 ; Rafferty, 1995 ; Power et al., 1999 ; Whitman et al., 1990), ainsi que le seul endroit où il peut lier des amitiés et passer du temps avec ses pairs. Les amis, ainsi que la place que l'amitié occupe dans leur vie, ont été soulignés à plusieurs reprises par les enfants ayant participé à notre recherche. Ceci n'est pas surprenant compte tenu de l'âge de l'enfant et de l'importance des liens avec les pairs pour les enfants d'âge scolaire (Davies, 1999 ; DeForge et al., 2001). De manière générale, les enfants sans logement ont peu de possibilités de construire des liens d'amitié, ce qui contribue à leur vulnérabilité. Différents auteurs soulignent que le fait d'avoir une relation avec ses pairs basée sur le soutien, l'empathie et le non-jugement facilite l'adaptation de l'enfant aux conditions de vie défavorables (Graham-Bermann & Cutler, 1994). Certains enfants témoignent de leur sentiment d'isolement et de leur solitude à l'hôtel. Les règles de vie, interdisant les visites, de jouer dans les espaces communs ou de faire de bruit, empêchent efficacement les enfants d'entretenir les liens d'amitié dans leur lieu d'habitation. L'étude de Percy (1997) menée auprès d'enfants hébergés dans les centres d'hébergement collectifs démontre que les enfants apprécient d'être au contact quotidien de leurs pairs qui vivent les mêmes conditions d'hébergement, et avec qui ils peuvent partager les peines et les joies du quotidien. De plus, les conditions dans un hébergement collectif s'avèrent bien mieux adaptées aux besoins des enfants et à la vie d'une famille que l'hébergement à l'hôtel. A la différence des hôtels, les centres d'hébergement sont souvent équipés d'espaces de jeux pour les enfants et de détente pour les parents, les familles peuvent également se retrouver dans la cour de l'établissement.

La présence de travailleurs sociaux est systématique. Tous ces éléments facilitent, aussi bien aux parents qu'aux enfants, l'établissement et/ou le maintien de relations sociales stables. Cela contribue ainsi à minimiser les conséquences négatives de l'expérience de sans logement liées principalement au manque de stabilité et de prévisibilité (Bassuk & Gallagher, 1990 ; Grey, 1993 ; Percy, 1997).

Les enfants, souvent indirectement, évoquent le besoin d'appartenir à un lieu et à une communauté. Ce besoin s'exprime avant tout par l'absence de réseau social et familial à proximité du lieu d'hébergement, le manque d'activité et le moindre investissement de l'environnement proche de l'hôtel. Ils sont nombreux à être privés, fautes de ressources financières ou par la localisation géographique du lieu d'hébergement, d'activités extrascolaires, aussi bien dans leur quartier, qu'à l'école. La possibilité de participer aux activités dans son quartier est un excellent moyen d'intégrer la communauté et d'avoir le sentiment d'appartenance à un lieu (Kirkman et al., 2010 ; Marpsat, 2008 ; Moore et al., 2007 ; Zaouche-Gaudron, 2017). Le fait d'héberger les familles dans les quartiers où elles n'ont aucune attache ni connaissance des services de proximité, peut engendrer ce que Gill (1992) appelle *psychological homelessness*, caractérisée par un sentiment d'isolement et un manque d'attachement à la communauté. La littérature internationale confirme que ce défaut du sentiment d'appartenance est l'une des conséquences les plus importantes de la situation de sans logement sur la vie des enfants. Citons Talbot (2003, après Moore et al., 2007, p. 94) qui écrit : *La fait d'être sans logement est un état dans lequel les personnes sont non seulement privées d'un abri essentiel mais également de la sécurité, d'un lieu d'appartenance, des relations proches, du voisinage et de tous les bénéfices liés au fait d'avoir un endroit appelé chez soi.*

Parmi les enfants que nous avons rencontrés, ils sont nombreux à vivre (23/30), en plus de la situation de sans logement, l'expérience migratoire, plus ou moins récente et qui, pour une grande partie des familles, représente la raison principale de leur hébergement à l'hôtel. Pour ces enfants l'arrivée en France a souvent été accompagnée de leur déception quant aux conditions de vie de la famille, ainsi que de nombreux défis liés à la période d'adaptation de l'enfant en France. Nous pouvons supposer que chaque déménagement représente une nouvelle rupture et un changement dans la vie de ces enfants qui, pour beaucoup, n'ont pas retrouvé de stabilité depuis des mois, et pour certains – depuis des années. De plus, compte tenu de la situation administrative précaire de nombreuses familles rencontrées, ainsi que le manque de ressources financières, les enfants évoquent systématiquement la séparation avec la famille, y compris les membres de la famille proche, restée dans le pays d'origine, ainsi que la rupture avec la culture et la langue d'origine.

Ces nombreux changements et le manque de prévisibilité contribuent à la confusion de l'enfant qui peut exprimer parfois des sentiments mitigés (Halpenny et al., 2001). D'une part, les enfants rencontrés témoignent des sentiments négatifs déjà mentionnés. D'autre part, l'hébergement à l'hôtel peut être associé avec une certaine stabilité, même fragile, dans la vie de l'enfant et l'amélioration de ses conditions de vie. Par ailleurs, les enfants sont conscients de la situation dans laquelle se trouve leur famille et ont une vision très réaliste du manque d'alternatives disponibles.

La compréhension et la définition de la maison du point de vue des enfants n'a été que très rarement l'objet des études scientifiques, y compris au niveau international (Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997). Ces études rapportent que pour les enfants sans logement, ce qui représente la maison, c'est avant tout le fait de vivre avec leur famille (Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007). Dans notre étude, les enfants décrivent la *maison* dans des termes exactement contraires à ceux utilisés pour décrire leur vie à l'hôtel. La *maison* est avant tout un endroit spacieux, avec suffisamment d'espace pour tous les membres de la famille, et qui n'est pas partagé avec les étrangers. C'est un endroit stable, où la famille peut rester sans craindre de devoir encore déménager. Ce besoin de stabilité, de sécurité et de prévisibilité est également associé à la définition de la maison dans les études étrangères (Moore et al., 2007). Les conditions matérielles représentent un point important dans les représentations des enfants. Dans leur discours, l'espace, la description des différentes pièces, des espaces extérieures, ainsi que de l'équipement occupent une place importante. Ce besoin de posséder des choses matérielles peut être expliqué, comme le soulignent Moore et al. (2007), par le besoin et l'envie d'être comme les autres. Beaucoup d'enfants croient que les enfants normaux possèdent toutes ces choses matérielles.

Un point essentiel est représenté par le fait d'être avec leur famille, d'*être ensemble*, la condition nécessaire à garantir aux enfants le sentiment de sécurité. De nombreuses études étrangères parlent de l'impact négatif de la situation de sans logement sur les relations familiales et la cohésion de la famille (Kolar, 2004 ; Resolve Community Consulting, 2004 ; Walsh, 2003). Dans notre étude nous observons une tendance presque inverse. De manière générale, les difficultés vécues, le fait d'affronter ensemble les problèmes et les obstacles liés à la situation actuelle de la famille, resserrent les liens entre tous les membres de la famille et permettent de se soutenir mutuellement. Cette présence forte de l'amour et du sentiment de loyauté envers les siens a été constatée par plusieurs études étrangères (Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2010 ; Kozol, 1988 ; Lindsey, 1998 ; Moore et al., 2007). Le rapprochement des membres de la famille peut être expliqué par le temps très important partagé par l'ensemble de la famille, ainsi que par le sentiment de faire front commun contre les adversités de la vie

(Lindsey, 1998). Percy (1997) souligne que l'amour, le soutien et le dévouement des familles permettent aux enfants de faire face aux différentes difficultés éprouvées au quotidien. C'est également la famille qui assure le sentiment de sécurité aux enfants (Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2010 ; Kozol, 1988 ; Lindsey, 1998 ; Moore et al., 2007).

Chapitre 2.

Facteurs de stress identifiés par les enfants sans logement

Dans notre recherche, les données portant sur les facteurs de stress identifiés par les enfants sans logement proviennent de deux sources. Le principal recueil de données a été réalisé à travers l'entretien compréhensif. Comme nous l'avons déjà décrit auparavant, l'entretien a été réalisé auprès de 30 enfants – 13 filles et 17 garçons. Afin d'identifier les facteurs de stress, nous avons retenu la définition suivante :

un événement est considéré comme étant un facteur de stress si l'enfant le verbalise en termes « stressant », « inquiétant », « dur » et/ou démontre des signes ou gestes d'inquiétudes ou de stress (pleurs, silence prolongé, refus d'en parler).

Des données complémentaires concernant les situations stressantes vécues par les enfants proviennent du questionnaire KidCope. Cet outil permet de recueillir des données qualitatives en proposant aux participants d'identifier une situation récente qu'ils ont trouvée stressante. Le questionnaire a été administré aux 25 enfants. Nous présentons ces résultats en deuxième partie de ce chapitre.

1. Facteurs de stress identifiés par les enfants lors de l'entretien

En nous appuyant sur la définition de facteur de stress retenue, ainsi que sur les travaux étrangers portant sur ce sujet, nous avons identifié les facteurs de stress relevant de neuf catégories, présentées dans la troisième partie de ce document. Rappelons que les sept catégories de facteurs de stress ont été prédéfinies en amont des entretiens, en nous appuyant sur les travaux de Menke (Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000). Elles correspondent aux différentes parties présentes dans la grille d'entretien, à savoir : famille, relations avec les pairs, école, enfant lui-même, activités, vie à l'hôtel et situation de sans logement. Deux catégories supplémentaires ont été identifiées suite à l'analyse des discours des enfants, elles concernent la situation de la famille et l'expérience migratoire. Afin de faciliter la lecture et l'analyse des données recueillies, plusieurs sous-catégories, regroupant les facteurs de stress de la même nature, ont été créées. Rappelons que cette démarche vise à comprendre l'expérience de l'enfant en profondeur et non pas de produire des données statistiques ou de vérifier statistiquement les hypothèses.

Le tableau suivant présente : le nombre d'enfants ayant identifié au moins un facteur de stress dans la catégorie donnée ; le nombre de facteurs de stress identifiés dans chacune des neuf catégories par l'ensemble des enfants ; le nombre minimum, maximum et la moyenne des facteurs de stress identifiés par enfant dans la catégorie donnée. Chaque facteur de stress identifié par enfant donné a été comptabilisé une seule fois. En revanche, chaque enfant a pu identifier plusieurs facteurs de stress différents au sein de la même catégorie ou sous-catégorie, ce qui explique le nombre bien plus important des facteurs de stress que le nombre d'enfants ayant participé.

Tableau 22 - Facteurs de stress selon le nombre d'enfants et le nombre de facteurs de stress identifiés dans chaque catégorie

Catégorie de facteurs de stress	Nombre d'enfants*	Nombre total des facteurs de stress identifiés par catégorie**	Nombre de facteurs de stress identifiés par enfant dans la catégorie donnée			
			Min	Max	m	σ
Facteurs liés à la vie à l'hôtel	30	112	1	9	3,73	1,96
Facteurs liés à la situation de sans logement	25	61	0	5	2,03	1,73
Facteurs liés à l'école	22	43	0	4	1,43	1,22
Facteurs liés à l'enfant lui-même	17	20	0	2	0,67	0,66
Facteurs liés aux pairs	16	23	0	3	0,77	0,90
Facteurs liés aux activités	15	15	0	1	0,50	0,51
Facteurs liés à l'expérience de migration	14	22	0	3	0,73	0,94
Facteurs liés à la famille	11	15	0	3	0,50	0,78
Facteurs liés à la situation de la famille	10	15	0	3	0,50	0,86

* au moins un facteur de stress identifié dans la catégorie donnée

** chaque enfant a pu identifier plusieurs facteurs de stress dans la catégorie donnée

Tous les enfants ayant participé à cette recherche identifient au moins un facteur de stress dans leur vie. Le nombre total de facteurs de stress identifiés par enfant varie entre 1 et 23 avec 10,87 facteurs en moyenne par enfant. Au minimum 1/3 des enfants participant à cette étude identifient au moins un facteur de stress dans chacune des 9 catégories retenues.

En analysant les différentes catégories de facteurs de stress, nous constatons que tous les enfants ayant participé à l'étude (30/30) ont identifié au moins un facteur de stress lié à la vie à l'hôtel. Pour plus de 2/3 des enfants la source de stress se trouve dans les événements liés à la situation de sans logement (25/30) ou à l'école (22/30). Près de deux tiers des enfants (17/30) identifient au moins un facteur de stress lié à l'enfant lui-même. Plus de la moitié des enfants rencontrés (16/30) identifie au moins un facteur de stress lié aux relations avec les pairs. La moitié des enfants (15/30) identifie les facteurs de stress liés aux activités et près de

la moitié (14/30) au moins un facteur de stress lié à l'expérience migratoire. Environ un tiers des enfants identifient au moins un facteur de stress lié à la famille (11/30) ou à la situation de la famille (10/30).

Dans le tableau suivant, nous présentons l'ensemble des facteurs de stress identifiés par les enfants, classifiés selon les catégories et sous-catégories retenues. Précisons que chaque enfant a pu identifier plus d'un facteur dans la catégorie et/ou la sous-catégorie donnée.

Tableau 23 - Présentation des facteurs de stress selon les catégories et sous-catégories retenues

Catégories de facteurs de stress	Sous-catégories de facteurs de stress	Nombre d'enfant*	Nombre de facteurs identifiés par tous les participants**
Vie à l'hôtel	Vivre à l'hôtel	24	32
	Conditions d'hébergement	21	42
	Règles de vie	20	27
	Environnement	5	5
	Relations avec les autres personnes à l'hôtel	4	6
Situation de sans logement	Manque d'un endroit stable pour vivre	22	32
	Déménagements et les changements liés	15	26
	Expérience de la rue	3	3
Ecole	Conditions pour faire les devoirs	15	17
	Changement d'école	10	10
	Difficultés à l'école	10	10
	Trajet entre l'école et le lieu d'hébergement	4	4
	Climat scolaire	2	2
Enfant lui-même	Peurs	12	13
	Santé	4	4
	Etre maladroit	3	3
Relations avec les pairs	Relations avec les pairs	12	15
	Solitude	8	8
Activités	Manque d'activités et/ou ennui	14	14
	Ne pas pouvoir partir en vacances	1	1
Expérience de migration	Séparation avec les proches	11	11
	Mal du pays	6	6
	Période d'adaptation dans le pays d'accueil	5	5
Famille	Relation avec/dans la famille proche	4	6
	Séparation avec un membre de la famille proche	4	5
	Arrivée d'un nouveau membre ou perte d'un membre de la famille	4	4
Situation de la famille	Inquiétudes pour le parent	6	6
	Situation matérielle	4	5
	Situation administrative	4	4

* ayant identifié au moins un facteur de stress dans la sous-catégorie donnée

** dans la sous-catégorie donnée

A présent nous analysons chacune des catégories de stress identifiées. Elles sont analysées dans l'ordre selon le nombre d'enfant ayant identifié au moins un facteur de stress dans la catégorie donnée.

1.1. Facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel

La catégorie qui regroupe le plus grand nombre de facteurs de stress est celle de la vie à l'hôtel. Tous les enfants ayant participé à l'étude – 13 filles et 17 garçons - ont identifié au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs identifiés varie entre 1 et 9 facteurs différents par enfant.

Cette catégorie comprend les 5 sous-catégories : vivre à l'hôtel (24/30), les conditions d'hébergement (21/30), les règles de vie (20/30), l'environnement (5/30) et les relations avec les autres personnes à l'hôtel (4/30). Ce sont les trois premières sous-catégories – vivre à l'hôtel, conditions d'hébergement et règles de vie – qui recensent 90% de l'ensemble des facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel.

1.1.1. Vivre à l'hôtel

La première sous-catégorie, vivre à l'hôtel, concerne les facteurs de stress tels que : le fait d'habiter à l'hôtel et/ou la peur de la stigmatisation (23/30), ainsi que le fait de ne pas se sentir en sécurité (9/30).

Une grande majorité des enfants rencontrés (23/30) déclare être stressés ou inquiets par le fait d'habiter à l'hôtel. C'est le cas notamment d'un garçon âgé de 12 ans. Ce garçon vit à l'hôtel avec sa mère, sa sœur et son frère depuis 9 ans et demi. Il a passé plus de deux tiers de sa vie dans une chambre d'hôtel et vit à l'hôtel actuel depuis 8 ans. Dès les premières minutes de l'entretien, il nous a fait part de sa fatigue et de son mal-être, générés par la vie à l'hôtel. Un autre, âgé de 12 ans et hébergé à l'hôtel depuis plus de 3 ans, répond de manière brève et sans appel : *Je déteste l'hôtel*. Pour certains enfants, notamment ceux qui ont vécu dans un logement stable et s'en souviennent, la vie à l'hôtel est comme un mauvais rêve qu'ils souhaitent oublier au plus vite.

Oui, je suis un peu nerveux parce que ça fait déjà beaucoup de temps et je n'aime pas être dans cet hôtel. Quand tu restes dans une maison beaucoup de temps c'est normal, c'est ta maison, t'es tranquille, il n'y a pas de soucis. Dans un hôtel il faut que tu respectes les horaires et tout ça. Ce qui m'inquiète c'est d'avoir une maison parce que je ne me sens pas très bien ici.

C., garçon, 11 ans et demi

Cette situation est stressante pour la grande majorité des enfants rencontrés sans différence selon les caractéristiques sociodémographiques de l'enfant ou le parcours résidentiel de la famille.

Les enfants, et en particulier les plus âgés, évoquent régulièrement la honte de vivre dans un hôtel. Ils appréhendent que leurs camarades découvrent leur lieu de vie et craignent d'être victimes de moqueries ou de stigmatisation. C'est le cas notamment d'une fille, âgée de 11 ans et demi qui témoigne, dès les premiers instants de l'entretien, de la honte qu'elle ressent à cause des conditions de vie de sa famille.

C'est gênant [de vivre ici]. Il n'y a pas beaucoup de place, c'est difficile. J'ai dit à personne que je vis à l'hôtel. Je n'ai pas envie que mes amis viennent ici et ils voient où je vis. J'ai honte d'habiter à l'hôtel. Si je dis aux autres, ils vont se moquer de moi.

G., fille, 11 ans et demi

Ou ce garçon qui témoigne d'être victime des discriminations de la part de ces pairs à cause de la situation résidentielle de la famille.

Il n'y a jamais d'enfants qui viennent ici, à l'hôtel. Je n'ai pas envie. Parce qu'ils me bâtent et ils me traitent de clochard parce que j'habite à l'hôtel.

Bc., garçon, 10 ans et demi

Garder secret le lieu de vie de la famille apparaît comme extrêmement important pour certains enfants. Ceux-ci peuvent employer différentes stratégies pour y parvenir. Souvent ils restreignent le nombre d'amis proches à qui ils font confiance et avec lesquels ils partagent leurs soucis. Une des filles rencontrées, âgée de 10 ans et demi, déclare pouvoir se confier à une seule personne, une amie qui vit également à l'hôtel.

J'ai dit à personne que j'habite dans un hôtel, il y a que deux amis qui le savent [...], parce qu'il y a tout le monde dans mon école qui a un appartement et il y a que moi qui est celle qui n'a pas d'appartement. Je fais comme si j'avais un appartement, par exemple quand ils disent : moi, ce soir je vais faire une soirée pyjama moi aussi je dis : moi aussi j'ai fait hier même si ce n'est pas vrai. Mais parfois, quand ils disent des trucs que je n'ai jamais fait, je dis rien de tout.

T., fille, 8 ans

L'extrait de l'entretien présenté ci-après démontre la part de responsabilité des adultes dans la stigmatisation des enfants sans logement. Cette fille, âgée de 10 ans et demi, décrit le manque de compréhension et de soutien de la part de son professeur à l'école. Dans ce cas, les adultes entourant l'enfant, au lieu d'apporter un répit et des ressources permettant à l'enfant de faire face aux difficultés rencontrées, renforcent encore le sentiment d'inégalité et la souffrance de l'enfant.

G. : *Il y a que quatre personnes qui savent que j'habite à l'hôtel. Moi je ne dis jamais. Parce que mon maître me dit, devant tout le monde : « Est-ce que ta maman a du mal à trouver un logement ? » Et après il dit : « Est-ce que tu habites toujours à l'hôtel ? » Et après les autres ils ont entendu. Et ça me fait mal qu'ils ont entendu [la fille pleure].*
Mère : *Je n'étais pas au courant de ça. Tu sais [en parlant à sa fille], ce n'est pas une honte. On habite pas dehors, ce n'est pas une honte. Il y a des gens qui sont dehors, qui mendient, qui sont avec leurs enfants dehors. Toi, t'as la chance d'avoir au moins une chambre pour dormir, avec la salle de bain. Il a des gens qui n'ont même pas ça. Et t'as la santé. Le reste ça va venir. Même le footballeur S. est passé par l'hôtel, maintenant il est milliardaire. Mais ça va aller, il faut se battre, ce n'est pas facile tous les jours. On ne va pas rester ici définitivement, d'accord ?*

G. : *Oui.*

Mère : *Je sais que c'est dur, mais on pas de choix. Heureusement j'ai eu mes papiers, maintenant on peut rester longtemps.*

G. : *J'ai peur que les autres vont se moquer de moi.*

H., fille, 10 ans et demi

Cet extrait témoigne également de l'une des stratégies utilisées par les familles migrantes pour faire face à leurs conditions de vie précaires. Les parents, comme les enfants, ont besoin d'exemples positifs de personnes qui ont traversé les mêmes difficultés et qui ont réussi à s'en sortir. Reste que la peur des moqueries et le fait de devoir faire face à la stigmatisation font partie intégrante du vécu des enfants sans logement. Certains se sentent différents des autres à cause de leur situation résidentielle et qualifient le fait de vivre à l'hôtel de *pas normal*.

Mes amis ne viennent pas ici. C'est trop petit et on a honte d'inviter les gens. J'ai dit juste à un ami que je vis ici. Ce n'est pas normal d'habiter à l'hôtel.

B., garçon, 13 ans

L'ostracisme de la part de ses pairs, ou la *peur de*, représente une réalité vécue par plusieurs enfants rencontrés. Les enfants craignent d'être identifiés comme pauvres par leurs camarades et d'être exclus par les autres.

Je n'invite jamais d'amis ici. Parce que c'est petit et ça me gêne. Il y a des gens qui vont croire que je suis vraiment pauvre. J'ai déjà questionné un ami : « Si tu avais un ami qui était pauvre, qu'est-ce que tu ferais ? » Et il a dit : « Je serai son ami ». Alors j'ai dit : « Je suis pauvre ». Et il m'a dit : « Et alors ? » Et ensuite aux autres j'ai dit que je n'étais pas pauvre.

Pu., garçon, 11 ans

Ma meilleure amie m'invite tout le temps chez elle. Et moi, je ne peux pas. Je sens un peu honte parce qu'elle me dit : « Pourquoi tu ne nous invite pas ? » [Et tu lui as dit pourquoi ?] Non, je ne l'ai pas dit. [Tu peux le dire à moi ?] C'est juste qu'elle est riche et moi... je suis ici...c'est pour ça.

Bo., fille, 12 ans

Le deuxième type de facteurs de stress appartenant à cette sous-catégorie concerne le sentiment de ne pas être en sécurité à l'hôtel (9/30). Nous remarquons que ce sont surtout les enfants les plus jeunes de notre étude, âgés de 10 ans ou moins, qui identifient ce type de facteurs de stress (7/9). Les enfants parlent avant tout de la peur, justifiée ou pas, de l'intrusion d'un inconnu dans leur espace de vie.

Le soir j'ai peur. Parce qu'il y a la lumière éteinte et j'ai peur quand j'entends des bruits. J'ai peur que quelqu'un rentre dans la chambre.

F., fille, 7 ans et demi

Cette peur peut être due à la cohabitation forcée avec d'autres personnes hébergées à l'hôtel et aux conditions d'hébergement ne permettant pas de respecter l'intimité de chacun ; elle peut être liée aussi aux aménagements de l'hôtel, comme par exemple une entrée commune pour l'ensemble des clients de l'établissement. Ce dernier point est notamment abordé par les enfants hébergés dans les hôtels disposant, en plus des chambres, d'un bar/brasserie, situé au rez-de-chaussée de l'établissement. Dans ce cas-là, les enfants peuvent avoir le sentiment d'insécurité lié au fait que l'établissement reste ouvert, souvent tard dans la nuit.

Je ne me sens pas en sécurité ici. Parce que la porte en bas est toujours ouverte. N'importe qui peut rentrer. Ça m'inquiète.

Z., garçon, 8 ans

Il est intéressant également d'analyser ce type de facteurs de stress selon la durée d'hébergement via le 115. Nous constatons que le fait de ne pas se sentir en sécurité est exprimé soit par les enfants hébergés via le 115 depuis 14 mois ou moins (4/9), soit par les enfants dont l'hébergement est pris en charge par le 115 depuis 5 ans ou plus (5/9). De plus, ce sont surtout les enfants vivant dans une famille monoparentale (7/9) qui parlent de l'insécurité.

1.1.2. Conditions d'hébergement

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné la perception des enfants quant à leur hébergement à l'hôtel. Deux tiers des enfants rencontrés (21/30) identifient comme stressantes les conditions matérielles d'hébergement. Les facteurs de stress dans cette sous-catégorie concernent le manque d'espace (16/30) et/ou d'intimité (6/30), le manque d'hygiène (6/30) et/ou la vétusté de l'hôtel (6/30), ainsi que le manque de cuisine ou de possibilité de cuisiner (8/30).

De manière générale, les conditions d'hébergement sont identifiées comme stressantes surtout par les enfants âgés de 9 ans ou plus. Sur 42 facteurs de stress identifiés

dans cette sous-catégorie, seulement 10 l'ont été par les enfants de moins de 9 ans. Nous n'observons pas de lien entre le nombre de facteurs de stress identifiés et le nombre de pièces dont bénéficie la famille.

Plus de la moitié des enfants rencontrés (16/30) se disent stressés par le manque d'espace à l'hôtel. Pour les plus jeunes participants de notre étude, c'est le manque d'espace pour jouer qui est identifié comme stressant. Pour les enfants plus grands, le manque d'espace ressenti est lié avant tout au manque d'une chambre à soi, qui permettrait à l'enfant de pouvoir s'isoler s'il le souhaite ou passer du temps avec ses amis. Une des jeunes filles rencontrées, âgée de 10 ans et demi est hébergée avec sa mère dans une petite pièce depuis près de 4 ans, estime que la taille de la chambre dont bénéficie la famille l'empêche de mener une vie normale.

[Qu'est-ce qui t'inquiète ?] Je veux juste qu'on quitte l'hôtel. Ici je ne peux pas inviter des amis. On a juste une petite chambre, on ne peut rien faire ici à part dormir.

H., fille, 10 ans et demi

Nous constatons que sur les 12 enfants ayant une fratrie âgée d'un an ou moins, 8 identifient le manque d'espace comme stressant. Il semblerait donc que la cohabitation devienne plus stressante pour les enfants à partir du moment où ils partagent leur espace de vie restreint avec les enfants en bas âge.

Le manque d'intimité est identifié comme stressant avant tout par les enfants âgés de 10 ans ou plus (6/6). Une fille, âgée de 12 ans décrit sa gêne de dormir dans la même pièce que le reste de la famille. Au moment de l'entretien, elle partageait la chambre d'hôtel avec ses deux parents et ses trois frères et sœurs, dont un bébé de 4 mois.

C'est stressant de vivre ici [à l'hôtel] parce qu'il y a une seule chambre. Maintenant je suis grande et je n'aime pas dormir devant tout le monde.

Bo., fille, 12 ans

C'est également le cas d'un des garçons rencontrés, âgé de 12 ans et qui vivait au moment de l'enquête dans la même chambre avec sa mère, sa sœur aînée de 17 ans et son frère de 7 ans son cadet. Invité à nous parler de la vie à l'hôtel, spontanément il parle de la gêne ressentie à cause du manque d'intimité liée à l'utilisation des sanitaires dont la chambre était équipée.

Ici c'est petit, ça me gêne... il y a la salle de bain avec les toilettes et il n'y a pas de rideau pour se cacher. Ça devrait être séparé normalement, non ?

E., garçon, 12 ans

Nous constatons également que ce facteur a été identifié en majorité par les enfants vivant avec leurs deux parents (5/6) et ayant au moins un frère ou sœur (5/6). De plus, les familles de 4 enfants ayant identifié ce facteur de stress bénéficiaient au moment de l'entretien d'un hébergement en deux pièces séparées. En analysant les conditions d'hébergement de ces enfants nous constatons que, nonobstant le nombre de pièces, chacun d'eux partageait son espace de vie avec deux autres personnes au minimum, pouvant aller jusqu'à 6 personnes par chambre.

Dans la partie précédente, nous avons décrit également les conditions sanitaires d'hébergement, qui représentent un réel problème dans de nombreux hôtels où les familles étaient accueillies au moment de notre rencontre : plusieurs enfants identifient le manque d'hygiène et/ou la vétusté de l'hôtel comme stressant. Les inquiétudes des enfants ressortent surtout la nuit. Plusieurs enfants décrivent leur peur de sentir une souris qui monte dans leur lit ou appréhendent de se coucher à cause des punaises qui vont *sauter sur eux*.

La nuit j'ai peur qu'une souris monte sur moi. Les cafards c'est déjà sûr, les punaises c'est déjà sûr, donc il y a des souris.

N., fille, 10 ans et demi

Je me sens stressé de vivre ici. Parce que je pense aux punaises qui vont sauter sur moi.

E., garçon, 12 ans

Pour certains enfants, même le temps du petit-déjeuner peut être source de stress. Un des garçons rencontrés nous a raconté la situation où la famille a retrouvé une souris dans le paquet des croissants prévus pour le petit-déjeuner.

D'autres enfants identifient comme stressant la vétusté de l'hôtel et/ou de son équipement. Un des jeunes participants de notre étude, qui vit dans le même hôtel depuis 8 ans, décrit des conditions sanitaires indignes, en parlant notamment de l'humidité, de la saleté, des punaises de lit, des problèmes d'électricité, des pannes de chauffage ou encore du mobilier usé. Les enfants partagent leurs peurs, inquiétudes, voire même le dégoût concernant les conditions dans lesquelles ils vivent.

Ma sœur, elle dort là-haut [lit superposé] et avec mon frère on dort en bas. On est un peu serré. Des fois il y a des coupures d'électricités, des fois le frigo ne marche pas. Et il y a des insectes dans le lit et ils nous piquent, après ça gratte partout Je ne me sens pas en sécurité ici, ça m'inquiète. Le lit il bouge et j'ai peur qu'il va tomber sur moi [...]. C'est trop petit, c'est un peu sale et il y a plein de taches noires sur les murs.

E., garçon, 12 ans

Les conditions d'hébergement insalubres compromettent le sentiment de sécurité de certains enfants.

[Je me sens vraiment en sécurité quand...] Je ne me sens pas en sécurité. [Pourquoi ?] Je ne sais pas. [C'était quand la dernière fois quand tu t'es senti en sécurité ?] C'était quand on était dans un bon hôtel, il n'y avait pas des cafards. C'est là où je me sens bien, mais quand il y a des cafards je ne me sens pas trop en sécurité.

C., garçon, 11 ans et demi

Nous remarquons que le manque d'hygiène des conditions d'hébergement est identifié comme stressant surtout pendant la première année de prise en charge dans le même lieu d'hébergement (3/6) ou à nouveau à partir de la quatrième année (3/6). Nous observons également que ce sont principalement les enfants vivant dans les familles monoparentales qui identifient le manque d'hygiène (5/6) et la vétusté de l'hôtel comme stressants (5/6). Cela peut être lié aux conditions d'hébergement des familles monoparentales, systématiquement logées dans une seule pièce.

Un autre facteur de stress dans la sous-catégorie liée aux conditions d'hébergement concerne le fait de ne pas disposer d'un endroit pour cuisiner (8/30). Les enfants partagent leurs inquiétudes liées au fait de ne pas pouvoir *bien manger* à l'hôtel, parlent de la fatigue de manger des repas à emporter à bas prix et de mauvaise qualité. Certains se sentent stressés par le fait de devoir prendre leurs repas (y compris le petit-déjeuner) dans les espaces collectifs prévus à cet effet au sein de l'hôtel. Le manque d'aménagements adaptés pour préparer les repas s'avère difficile même pour les enfants vivant dans les hôtels disposant d'une cuisine collective. Certains enfants sont fatigués de faire des allers-retours entre les différents étages de l'hôtel pour préparer les repas.

C'est dur ici. On ne peut pas faire la cuisine ici [dans la chambre], on est obligé de la faire là-haut [étage supérieur]. Il faut faire des allers-retours. Et les enfants ne peuvent pas monter et descendre à la cuisine sans les parents. Des fois on est fatigué, on n'a pas envie d'aller à la cuisine mais on est obligé si on veut manger. Il y a trois plaques pour tout l'hôtel.

C., garçon, 11 ans et demi

Nous observons que ce manque semble plus stressant pour les enfants âgés de 10 ans ou plus – sur les 8 enfants ayant évoqué cette situation comme stressante, seulement deux sont âgés de moins de 10 ans.

1.1.3. Règles de vie

La troisième sous-catégorie de facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel concerne les règles, identifiées comme stressantes par 2/3 des enfants rencontrés (20/30). Dans cette

sous-catégorie les enfants identifient : l'interdiction de recevoir des visites (17/30), l'interdiction de jouer (4/30) et/ou de faire du bruit (5/30), ainsi que le manque d'indépendance (1/30).

Ces règles ont déjà été décrites dans le chapitre précédent. Nous constatons que l'interdiction de recevoir des visites à l'hôtel, et notamment dans la chambre où la famille est hébergée, est identifiée comme stressante par près de 2/3 des enfants rencontrés (17/30). C'est également le seul type de facteurs de stress identifié sans différence selon l'âge des enfants. Les enfants se sentent stressés par le fait de ne pas pouvoir inviter leurs amis chez eux ou ne pas pouvoir recevoir de la famille.

Les facteurs de stress liés à l'interdiction de jouer et/ou faire de bruit dans les espaces collectifs ou à l'extérieur de l'hôtel ont été identifiés par 8 enfants au total, dont un identifie comme stressant aussi bien l'interdiction de jouer, que l'interdiction de faire de bruit. Le manque de possibilité de jouer est identifié comme stressant uniquement par quatre enfants âgés entre 7 ans et demi et 8 ans et demi. Cinq enfants considèrent comme stressante l'interdiction de faire de bruit. Ce facteur de stress est relevé comme stressant avant tout par les garçons (4/5). Même si l'ensemble des règles de vie à l'hôtel impacte l'autonomie et l'indépendance de tous les enfants hébergés à l'hôtel, un enfant a identifié le manque d'indépendance en tant que facteur de stress.

Les règles sont nulles [...] on n'a pas droit de prendre les clés. A chaque fois on doit les laisser à l'accueil. Il y a que les adultes qui peuvent les prendre. Moi je suis un enfant et je n'ai pas droit de les prendre. Si non, on va le dire au directeur et on va être viré [Bo. devient silencieux, refuse d'en parler].

Bo., 8 ans

Le respect des règles est d'autant plus compliqué que certaines règles semblent non-applicables et/ou non-applicables. Les enfants ne comprennent pas et n'acceptent pas de recevoir des ordres d'une autre personne que leurs parents.

1.1.4. Relations avec les autres personnes à l'hôtel

Une autre sous-catégorie de facteurs de stress concerne les relations des enfants avec d'autres personnes, aussi bien les adultes (3/4), que les enfants (2/4).

Nous remarquons que seuls les garçons identifient les facteurs de stress appartenant à cette sous-catégorie. Trois enfants se sentent stressés par les relations avec le gérant de l'hôtel. Un des garçons l'est à tel point que parfois il hésite même à sortir de la chambre dans laquelle la famille est hébergée par peur de croiser l'hôtelier sur son chemin. Ce garçon partage également le sentiment d'être discriminé à cause de sa couleur de peau.

[J'ai peur quand...] quand on descend, il y a des escaliers et après il y a gardien qui crie. [Et tu sais pourquoi il crie ?] C'est juste parce qu'il dit que c'est nous qui faisons de bruit. Et en fait ce n'est pas nous qui faisons du bruit ; c'est deux autres filles. Quand elles descendent, elles descendent vite et après elles font du bruit. Après on est derrière, après quand il sait que c'est nous, il commence à crier. Mais quand c'est les autres, il est content - il est gentil avec eux, il leur dit bonjour, il parle avec eux. Et quand il nous voit, il ne nous dit rien. Parce qu'on est noir. [Tu penses qu'il n'est pas gentil avec vous parce que vous êtes noirs ?] Oui, parce qu'il crie que sur nous.

C., garçon, 11 ans et demi

Un de ces trois garçons identifie également comme stressante les relations avec les autres adultes hébergés dans le même hôtel.

Deux garçons témoignent des relations conflictuelles avec les autres enfants de l'hôtel. L'un d'eux raconte être battu par les enfants plus âgés qui habitent les lieux. C'est son père qui prend souvent sa défense.

Oui, il y a plein de gens violents ici – le patron, et aussi les gens qui vivent à l'hôtel [...] Il y a plein de gens qui me tapent mais quand je dis à mon père, ils arrêtent. C'est des enfants mais ils sont plus grands que moi. J'ai peur d'eux.

G., garçon, 8 ans et demi

Lors de l'entretien avec cette famille, également les parents témoignent des relations conflictuelles avec d'autres personnes hébergées à l'hôtel. De plus, ils ont le sentiment d'être discriminé par le gérant de l'hôtel à cause de leurs origines et de leur situation résidentielle.

1.1.5. Environnement de l'hôtel

La dernière sous-catégorie identifiée, relevant des facteurs de stress liés à la vie à l'hôtel, concerne l'environnement de l'hôtel. 5 enfants sur 30 interviewés identifient ce type de facteurs de stress.

Les enfants parlent du *mauvais quartier*, certains décrivent leur mal-être quand ils se retrouvent à l'extérieur de l'hôtel. Un des garçons rencontrés déclare préférer parcourir un trajet d'environ 1h tous les jours pour aller à l'école que de changer d'école et rester dans le quartier qu'il habite. Un autre raconte de faire des détours pendant son trajet afin d'éviter les rues où il peut rencontrer des jeunes qui ont pris possession de l'espace public.

Quand je suis dehors, je ne me sens pas très bien, quand je suis là-bas au parc. Il y a des gens qui font n'importe quoi dans la rue. Les grands, ils prennent leurs motos et ils passent vite comme ça. Je n'ai pas envie d'aller là-bas parce que des fois quand t'y vas, il y a la moto qui passe vite à côté de toi et après j'ai pas envie d'y aller. Et des fois je fais le tour, comme ça je ne passe pas par la rue.

C., garçon, 11 ans et demi

La vie dans des quartiers peu sûrs, où l'espace public est occupé principalement par les hommes ou les jeunes, peut devenir stressante notamment pour les filles. Une des participants de cette étude en témoigne. Elle déclare appréhender d'affronter les jeunes hommes présents dans son quartier, même quand il s'agit d'effectuer des simples tâches quotidiennes, telles que la sortie des poubelles.

Ici [dans le quartier] les gens te regardent bizarrement. Même pour aller jeter la poubelle c'est pas agréable. [Pourquoi ?] Y a toujours des garçons qui squattent en bas [de l'hôtel]. [Et que'est-ce que tu ressens dans ces moments ?] J'ai peur [...] oui, ça me stresse.

N., fille, 10 ans et demi

Les deux extraits présentés ci-dessus montrent la complexité du quotidien des enfants, mais également le caractère extrêmement dépendant de l'ensemble des facteurs de stress. Le ressenti de ces deux enfants concernant le quartier qu'ils habitent, a un impact considérable sur la manière dont ils passent leur temps libre (peu d'activités à l'extérieur de l'hôtel), ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent avec les enfants habitant le même quartier.

1.2. Facteurs de stress liés à la situation de sans logement

La deuxième catégorie de facteurs de stress retenue est liée à la situation de sans logement. Au total, plus de 3/4 d'enfants (25/30) participant à cette étude ont identifié au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs de stress identifiés varie entre 0 et 5 par enfant. Dans cette catégorie nous retrouvons 3 sous-catégories suivantes : le manque d'un endroit stable pour vivre (22/30), les déménagements fréquents et les changements engendrés (15/30), ainsi que l'expérience de la rue (3/30). Les deux sous-catégories qui regroupent la quasi-totalité de facteurs de stress identifiés (58/61) sont celles concernant le fait de ne pas avoir de maison et les déménagements.

1.2.1. Manque d'un endroit stable pour vivre

La première sous-catégorie concerne le manque d'un endroit stable pour vivre. Les réponses les plus fréquentes dans cette sous-catégorie sont liées à l'instabilité vécue liée à la situation résidentielle (17/30), au fait de ne pas avoir de maison à soi (11/30) et à la perte de logement (4/30).

Près de 2/3 des enfants rencontrés (17/30) déclarent être stressés par l'insécurité du lendemain et le manque de prévisibilité dans leur vie. Les enfants partagent avant tout leurs inquiétudes liées au fait de ne pas savoir pendant combien de temps la famille pourra rester dans leur lieu d'hébergement. Une des filles rencontrées craint de se retrouver à la rue faute de place via le 115.

J'ai peur qu'on quitte l'hôtel. Il faut transporter les sacs et c'est lourd. J'ai peur d'être à nouveau dehors.

G., fille, 11 ans et demi

La situation résidentielle de la famille menace souvent l'unique stabilité présente dans la vie des enfants, celle représentée par l'école. Les enfants mentionnent la crainte de devoir changer d'école au moment du changement de l'hôtel, ce qui représente dans leur vie une rupture supplémentaire.

Je m'inquiète pour la situation à l'hôtel. Si on change d'hôtel, je vais perdre mon école.

G., fille, 11 ans et demi

Pour certains enfants le changement d'école signifie aussi la perte du soutien dont ils bénéficient de la part des enseignants. Un des garçons rencontrés dans le cadre de cette étude, âgé de 11 ans et fréquentant une classe de SEGPA⁸, s'inquiète de ne pas savoir combien de temps la famille pourra rester dans le même hôtel. Pour ce garçon il est important de pouvoir fréquenter le même établissement scolaire et de bénéficier de soutien de sa maîtresse.

Je ne sais pas combien de temps on peut rester ici. Ça m'inquiète. Parce qu'ici j'ai déjà des amis et si je quitte l'école, je n'aurais pas la maîtresse qui me comprendra.

Pu., garçon, 11 ans

L'inquiétude de ne pas savoir combien de temps la famille sera hébergée dans le lieu actuel et vers quel endroit elle sera orientée par la suite est encore renforcée par les visites régulières des professionnels. Il s'agit du personnel du Samu social de Paris, l'organisme responsable de l'orientation, et celui de la Croix Rouge Française, l'organisme chargé de l'accompagnement. Pour certains enfants ces visites peuvent être, d'une part, porteuse d'espoir, mais elles peuvent aussi perturber l'équilibre fragile de la famille.

Je m'inquiète quand il y a les dames qui viennent, je me demande à chaque fois : « Est-ce que la maison est propre ? » Je ne sais pas qu'est-ce qu'elles vont dire [...] Et à chaque fois quand quelqu'un vient, j'espère qu'il dira : « Vous allez avoir une maison ». Et ça me stresse, parce que je ne sais pas qu'est-ce qu'ils vont dire vraiment.

C., fille, 12 ans

Il semblerait que ce type de facteur de stress est lié au statut administratif de la famille. Sur 11 enfants dont la famille était en situation administrative précaire (sans autorisation de

⁸ Une classe Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) accueille les jeunes de la 6e à la 3e ne maîtrisant pas toutes les connaissances et compétences attendues en fin de primaire. Intégrée dans un collège, la classe regroupe un petit groupe d'élèves (16 au plus) pour individualiser le parcours de chacun; source: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32752>, consulté le 21/09/2017

séjour sur le territoire français), 9 identifient l'insécurité de lendemain comme stressante. En revanche, nous n'observons pas de lien entre ce type de facteurs de stress et les caractéristiques sociodémographiques de l'enfant ou le parcours résidentiel de la famille.

Un tiers des enfants des enfants rencontrés (11/30) déclarent être stressés ou inquiets par le fait de ne pas avoir d'une maison à soi. Pour eux, ce manque représente leur principale source d'inquiétudes.

Je m'inquiète de ne pas avoir de maison. Souvent, je n'ai pas envie de me lever le matin. Je pense à tout.

B., garçon, 13 ans

Des fois ça m'inquiète de ne pas avoir de maison. Des fois ça m'arrive souvent. J'ai envie d'être dans une maison tout seul. Parce que je n'aime pas, je ne me sens pas très bien ici, j'aime pas être dans un hôtel. Parce que quand on était en E. [nom du pays], je pensais avoir une maison ici, dans une semaine, comme ça. C'est pour ça que je suis inquiet.

C., garçon, 11 ans et demi

Pour une fille, le fait de ne pas avoir de maison signifie ne pas pouvoir fêter son anniversaire. Cette situation est identifiée comme stressante par cette enfant, âgée de 10 ans et hébergée à l'hôtel depuis 5 mois.

Plusieurs témoignages des enfants démontrent la complexité de leur vécu. Une des filles rencontrées, âgée de 9 ans et hébergée avec sa famille à l'hôtel depuis quelques mois, raconte que, d'une part elle espère quitter l'hôtel le plus vite possible, mais d'autre part, elle est très inquiète de ne pas savoir ce que l'avenir lui réserve.

[A ton avis, combien de temps vous pouvez rester ici ?] Je ne sais pas mais j'espère qu'ils nous enlèvent de là vite. [Est-ce que le fait de ne pas savoir combien de temps vous allez rester ici t'inquiète ?] Oui. J'essaie de ne pas y penser mais j'y arrive pas trop.

O., fille, 9 ans

Quatre enfants partagent des souvenirs douloureux liés à la perte de leur dernier logement stable. Pour trois d'entre eux, il s'agit du logement que la famille occupait en France après leur arrivée d'un pays étranger. Pour une des filles rencontrées, âgée de 9 ans, la perte de cet appartement s'inscrit dans la suite des ruptures vécues auparavant. En effet, la famille est arrivée en France un peu plus de 4 ans auparavant suite à la séparation des parents. Cette enfant parle avec beaucoup de souffrance, souvent en pleurant, de leur vie dans le pays précédent, ainsi que de la séparation avec son père. Après son arrivée en France, la famille a loué un appartement pendant près de 4 ans, ce qui a permis aux enfants de retrouver une certaine stabilité. Mais, à cause d'une agence immobilière malhonnête, la famille a dû quitter

ce logement 3 mois avant notre première rencontre et, n'ayant pas d'autre solution, contacter le 115. Pour un autre enfant, un garçon âgé de 12 ans, le dernier endroit stable dont il a bénéficié et celui dont il se souvient, est un appartement où la famille a vécu le temps du traitement de leur demande d'asile déposée en France. Cette période remonte à plus de trois ans.

Les quatre enfants ayant identifié ce type de facteurs de stress sont âgés de 10 ans ou plus. Nous pouvons supposer que seuls les enfants plus grands de notre étude gardent des souvenirs de la période où la situation résidentielle offrait aux enfants une certaine stabilité.

1.2.2. Déménagements et changements qui y sont liés

De manière générale, pour la grande majorité des enfants, les déménagements évoquent des sentiments négatifs et représentent une source d'angoisses ; 15 enfants parmi les 30 rencontrés les identifient comme stressants. Dans cette sous-catégorie, les facteurs les plus fréquemment mentionnés concernent : le fait de déménager (8/30), la perte d'amis (9/30), la période de déscolarisation (5/30), la perte d'habitudes (2/30) et la perte de biens matériels (2/30).

Pour près d'un tiers des enfants (8/30), chaque déménagement est une source d'angoisse. Ne pas savoir où la famille sera orientée, dans quel type d'hébergement elle sera accueillie ou quelles seront ses conditions de vie – toutes ces questions préoccupent les enfants à chaque changement de lieu de vie et génèrent un stress important.

Les déménagements c'est comme une nouvelle vie. C'est bizarre, on est triste et on a peur.

G., fille, 11 ans et demi

Les enfants déclarent être stressés également par l'aspect logistique de ces changements. Beaucoup d'enfants en parlent en évoquant l'effort physique lié aux déménagements : le fait de devoir faire les valises ou les transporter. Une des filles rencontrées, âgée de 11 ans et demi, décrit comment se passe un changement d'hôtel. Elle raconte devoir vider son cartable de l'école pour pouvoir le remplir avec les affaires à transporter. Chaque membre de la famille est muni d'une valise pour gagner le nouveau lieu d'hébergement. Faute de transports adaptés, les familles doivent emprunter les transports en commun, plus au moins accessibles selon la localisation des hôtels, pour assurer le transport de leurs biens. Et elles continuent les allers-retours tant qu'il y a des affaires à transporter.

[Quand je déménage] je ne me sens pas bien. On doit ramener nos bagages dans un autre hôtel. Il y a beaucoup de bagages. On part chacun avec une valise et après on enlève es affaires de l'école et on met les affaires dedans. Et après on prend le train. Et s'il a des bus, on prend un bus et on va dans un autre hôtel [...] on vient plusieurs fois. C'est très fatigant de porter les bagages.

U., fille, 11 ans et demi

Une des mères que nous avons rencontrées affirme, faute de pouvoir les transporter, jeter une grande partie des affaires, notamment des vêtements des enfants, à chaque déménagement.

Nous observons que les déménagements sont identifiés comme stressants avant tout par les enfants hébergés via le 115 depuis plus de 2 ans (6/8). Nous pouvons supposer qu'avec l'augmentation de la durée d'hébergement dont bénéficie la famille, augmente également le nombre de lieux d'hébergement où la famille a été amenée à vivre. En analysant le parcours résidentiel de ces 8 familles, nous constatons que les enfants ont déménagé, depuis leur arrivée en France, au minimum 3 fois. Pour 3 de ces familles, le nombre de déménagements était impossible à comptabiliser.

Les enfants évoquent de nombreuses conséquences des déménagements sur leur vie, identifiés comme stressants. La perte d'amis suite aux déménagements figurent parmi les événements identifiés comme stressants par près d'un tiers des enfants (9/30).

[Quand je déménage] je me sens mal. J'ai mes copains qui ne sont plus avec moi. C'est dur.

C., garçon, 11 ans et demi

Dans la plupart des cas, il s'agit des séparations suite à un déménagement qui a causé le changement d'école. Plusieurs enfants témoignent de leurs difficultés à créer de nouvelles amitiés, à aller vers les autres enfants. Ils l'expliquent notamment par leur timidité.

C'est vrai que je suis timide quand je commence une nouvelle école. Des fois je suis timide et j'ai peur de parler aux gens que je ne connais pas. Et après quand je suis timide, je vais dans un coin et je reste tout seul. Et quand je serai en CM2, je ne serai pas timide ! parce que j'ai peur d'être timide... [Pourquoi tu as peur d'être timide ?] [silence].

Pu., garçon, 11 ans

Deux enfants perçoivent comme stressant la perte d'habitude à cause des déménagements. Ils sont également deux à identifier comme stressant le manque de choses matérielles, et notamment de jouets. Pour l'un d'eux, un garçon arrivé en France 11 mois avant

notre rencontre, il s'agit du manque des choses matérielles depuis que la famille a quitté son pays de résidence précédent et tous ses biens matériels. Pour le deuxième enfant, une fille âgée de 10 ans et demi, le manque de jouets fait référence à la perte des choses matérielles suite à la perte de la stabilité résidentielle.

Cinq enfants vivent, ou ont vécu dans le passé, comme stressantes les périodes de déscolarisation, conséquence de l'instabilité liée au logement. Un enfant parmi les 30 rencontrés était déscolarisé au moment de l'entretien. Cette fille, âgée de 9 ans et hébergée via le 115 depuis 5 mois, vit de manière très difficile le fait de loger à l'hôtel et de ne pas pouvoir continuer à fréquenter l'école.

J'aimais bien aller à l'école mais ça fait trois mois que je ne vais plus. J'aimais bien travailler et être avec mes amis. Je m'entendais bien avec la maîtresse. Mais c'est trop loin et il n'y a pas de bus. On arrivait toujours en retard et maintenant je n'y vais plus [O. pleure].

O., fille, 9 ans

Dans cette sous-catégorie, deux types de facteurs ont été identifiés uniquement par les filles : la période de déscolarisation et la perte d'habitudes suite aux déménagements fréquents. La période de déscolarisation peut être liée également à la durée d'hébergement dans l'hôtel où la famille vivait au moment de l'entretien. Nous constatons qu'au-delà de 16 mois consécutifs d'hébergement dans le même hôtel, les enfants ne font pas part des périodes de déscolarisation. Nous pouvons supposer qu'à partir du moment où la famille est stabilisée à l'hôtel, l'enfant peut suivre aisément son éducation dans le même établissement scolaire.

1.2.3. Expérience de la rue

La dernière sous-catégorie concerne l'expérience de la rue vécue dans le passé par plusieurs enfants. Parmi les 6 enfants l'ayant évoqué lors de l'entretien, trois l'identifient comme stressant. Cet événement a été vécu par les enfants concernés comme une expérience extrêmement traumatisante. Un des garçons, âgé de 12 ans au moment de l'entretien, raconte ses souvenirs du mois qu'il a passé avec sa mère sans aucune solution d'hébergement. Il décrit devoir marcher toute la journée et chercher un abri au commissariat ou à l'hôpital. A l'époque, il avait 9 ans.

Ce n'est pas bien d'être dehors [E. est triste, parle doucement]. Il faut beaucoup marcher [...] on dormait à la rue, au commissariat ou à l'hôpital.

Fl., garçon, 12 ans

Pour une autre fille, la période passée sans solution d'hébergement, deux ans environ, a laissé des traces aussi bien dans ses souvenirs que sur son état de santé. Pendant cette période la famille était hébergée principalement durant les week-ends. Cette enfant en

témoigne à plusieurs reprises lors de notre entretien. Ce n'est que depuis un peu moins d'un an que la famille bénéficie d'un hébergement stable via le 115.

Avant on dormait dehors, on ramassait des choses pour dormir. Et quand on était dans la maison abandonnée, il y avait un serpent quand on voulait faire le ménage. Ça faisait une semaine qu'on n'avait pas d'hôtel. Et j'avais peur, il voulait me mordre [...] Je me sentais mal quand on n'avait pas de maison. On n'avait pas où dormir, on avait rien à manger, j'avais mal à la bouche [...] Je pleurais tout le temps quand je regardais les enfants qui allaient à l'école et moi je restais dans la rue toute la journée.

D., fille, 8 ans et demi

Ce vécu reste très douloureux pour toute la famille. La mère et la sœur, présentes pendant l'entretien, pleurent quand D. évoque ses souvenirs. Le père ajoute que sa fille est toujours suivie à l'hôpital suite à ces problèmes de santé. Les enfants sont prêts à accepter n'importe quelles conditions d'hébergement afin d'éviter la rue.

[Qu'est-ce qui te stresse le plus ?] Les hôtels sales. Parfois dans les hôtels il y avait des punaises. Je me faisais piquer à chaque fois [...]. Mais c'est déjà mieux un hôtel que rester dans la rue.

D., fille, 8 ans et demi

1.3. Facteurs de stress liés à l'école

La troisième catégorie concerne les facteurs de stress liés à l'école. Nous avons décidé d'inclure dans cette catégorie tous les facteurs de stress liés à l'école sans tenir compte de l'événement qui a provoqué l'apparition du facteur : le passage de l'école primaire au collège, les déménagements fréquents, le départ du pays d'origine ou à la perte de stabilité résidentielle en France. Plus de 2/3 des enfants interrogés (22/30) ont identifié au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs identifiés varie entre 0 et 4 par enfant.

De manière générale, la quasi-totalité des facteurs de stress liés à l'école (38/43) a été identifiée par les enfants nés à l'étranger. Aucun enfant de notre étude qui est né en France n'a identifié comme stressant les difficultés de compréhension ou d'apprentissage, ni le manque d'aide pour accomplir le travail scolaire. Nous pouvons supposer que cela est lié à la durée de la présence en France de la famille et, de ce fait, à la maîtrise du français par l'enfant mais également par le parent ou la fratrie, qui peut apporter une aide nécessaire pour le travail scolaire.

Les trois sous-catégories les plus importantes concernent : les conditions pour faire les devoirs : manque d'espace (11/30) et/ou d'aide (6/30) adaptés, le stress lié aux changements

d'école (10/30) et les difficultés à l'école (10/10). Les deux autres sous-catégories sont les suivantes : le trajet entre l'hôtel et le lieu de scolarisation (4/30) et le climat scolaire (2/30).

1.3.1. Conditions pour faire les devoirs

Dans la partie précédente consacrée au vécu de l'enfant, nous avons décrit l'impact des conditions de vie sur la scolarité des enfants. A présent, nous allons analyser les facteurs identifiés comme stressants par les enfants. Au total, la moitié des enfants rencontrés (15/30) se déclare stressée par les conditions dans lesquelles ils sont amenés à réaliser leur travail scolaire.

Onze enfants perçoivent le manque d'un endroit adapté comme stressant. Plusieurs craignent que leurs affaires soient abîmées par leur fratrie en bas âge ou s'inquiète de ne pas pouvoir réaliser leur travail scolaire à cause du manque de calme. Ce sont uniquement les enfants qui ont au moins un frère ou sœur qui ont identifié ce type de facteurs de stress. Ils sont tous hébergés via le 115 depuis trois ans ou moins. Nous pouvons supposer que cette situation est une résultante de l'instabilité résidentielle et des conditions d'hébergement des familles, notamment de la promiscuité dans laquelle vivent les familles rencontrées.

Les enfants identifient également comme stressantes les difficultés liées au manque d'aide adaptée (6/30). Pour ces enfants, le travail scolaire représente un défi qu'ils doivent affronter seuls, c'est également une source de stress pour eux.

Depuis que ma mère travaille, j'ai une nounou, c'est une dame de l'hôtel. Mais elle va toujours quelque part et elle ne m'aide jamais pour les devoirs ! J'essaie de me débrouiller tout seul mais il y a des lettres qui sont difficile à lire ! Ça m'énerve ça !

F., garçon, 8 ans

Nous remarquons que ce sont principalement les garçons (5/6) qui identifient ce type de facteur de stress. Aucun des enfants participant de notre étude et né en France ne perçoit le manque d'aide dans les devoirs scolaires comme stressant. Il est identifié uniquement par les enfants présents en France depuis moins de 7 ans et demi. Nous pouvons donc supposer que c'est avant tout la capacité des parents à accompagner leurs enfants dans la scolarité ou la possibilité d'assurer aux enfants l'aide nécessaire, notamment dans le cadre des activités périscolaires, qui est déterminant pour le vécu de l'enfant. Nous avons développé ce dernier point dans la partie consacrée au vécu de l'enfant.

1.3.2. Changement d'école

Un tiers des enfants interviewés (10/30) partagent également leurs difficultés à faire face aux changements d'école, certains ne sont même plus en capacité de citer toutes les écoles qu'ils ont fréquentées dans le passé.

La grande majorité des enfants a été amenée à changer d'école au moins une fois, un tiers l'identifie comme stressant. Certains enfants que nous avons rencontrés, interrogés sur les changements d'école qu'ils ont vécus, parlent spontanément des déménagements entre les différents lieux d'hébergement. Pour plusieurs, la scolarité est intrinsèquement liée au parcours migratoire de la famille et à de nombreuses ruptures auxquelles l'enfant doit faire face. Une des filles rencontrées, âgée de 11 ans et demi, décrit son parcours scolaire entre trois pays différents : son pays d'origine, le pays de transition où la famille a vécu pendant plusieurs années et, enfin, après leur arrivée en France. Chacun de ces changements est accompagné par le stress et la peur.

J'ai changé 5 fois d'école. J'ai fait une école à M. [pays d'origine], deux en E. [pays de transition] et deux en France [...] il faut tout recommencer à zéro. A chaque fois je suis timide, j'ai peur.

G., fille, 11 ans et demi

Nonobstant les causes, pour la majorité des enfants le changement d'école signifie avant tout la perte d'amis, d'habitudes et de l'environnement familial. Dans leur vie pleine de ruptures et d'instabilité, l'école représente souvent le seul point de repère, aussi bien pour leur scolarité, leurs relations sociales ou l'appartenance à un lieu (voir le chapitre consacré à la perception de l'enfant sur la situation de sans logement). Plusieurs enfants rencontrés témoignent de leur désarroi face à ces changements.

C'est dur [de changer d'école]. Surtout quand tout le monde parle de toi.

B., garçon, 13 ans

Une des filles, âgée de 9 ans, en parle en décrivant sa tristesse et le sentiment d'avoir tout perdu.

[Qu'est-ce qu'on ressent quand on change d'école ?] Ça te rend triste. Ça te fait mal au cœur. Tu perds tout ce que tu as, les amis tu les perds [N. pleure].

O., fille, 9 ans

Il semblerait que les changements d'école soient perçus comme stressants par les enfants qui y sont confrontés sans différence selon les caractéristiques sociodémographiques de la famille ou de l'enfant. En revanche, nous constatons que parmi les 10 enfants ayant identifié ce facteur de stress, 8 sont hébergés via le 115 depuis deux ans ou plus. Nous pouvons faire le lien avec la mobilité extrêmement élevée des familles sans logement prise en charge via le 115, le point abordé dans la partie consacrée au vécu de l'enfant, et les changements d'école qui y sont liés.

1.3.3. Difficultés à l'école

Une autre sous-catégorie concerne les difficultés éprouvées à l'école, un tiers des enfants rencontrés (10/30) les identifie comme stressantes. Nous observons qu'aucun des enfants nés en France n'identifie ce type de facteur de stress. Dans cette sous-catégorie, les différents facteurs de stress identifiés concernent : les difficultés de compréhension (7/30) ou d'apprentissage (3/30).

Les enfants parlent avant tout des difficultés de compréhension. Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, pour de nombreux enfants participant à notre étude, l'arrivée en France a été conjugée par la perte de stabilité, aussi bien résidentielle, que liée à l'éducation. Les enfants décrivent notamment le stress perçu dans des situations où ils n'arrivent pas à comprendre les consignes écrites ou celles données par les professeurs. Plusieurs enfants identifient comme stressant le fait de ne pas maîtriser le français à un niveau suffisant pour être entièrement autonome dans leur travail scolaire. Pour l'un des garçons rencontrés, âgé de 12 ans, ces difficultés de compréhension, malgré les efforts fournis, impactent sa volonté d'aller à l'école et de persévérer. Au cours de l'entretien nous apprenons que depuis l'arrivée en France de la famille 6 ans et demi auparavant, l'enfant a fréquenté 5 écoles différentes. De plus, récemment, il a été victime de harcèlement. Sa mère le raconte : *Il y a un an, il voulait plus aller à l'école. Il pleurait tous les matins à cause des enfants qui l'embêtaient à l'école. Il est même suivi par une psychologue au CMPP⁹. Mais maintenant c'est trop loin, on a du mal à y aller.* Le manque d'aide adaptée dont il pourrait bénéficier rend son expérience encore plus stressante.

Une des jeunes participantes de notre étude, âgée de 12 ans et demi, décrit son stress face aux attentes de ses parents et sa volonté de satisfaire leurs espoirs, le stress renforcé par sa maîtrise de la langue française.

Je m'inquiète quand je ne comprends pas quelque chose à l'école. Et mes parents ne peuvent pas m'expliquer. Parce que j'ai quelques difficultés en français. Donc quand je n'ai pas de bonnes notes, je m'inquiète [...] Mon plus grand vœu c'est de réaliser le rêve de mes parents et de mes grands-parents – devenir médecin.

Bo., fille, 12 ans

⁹ Les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) sont des services médico-sociaux assurant des consultations, des diagnostics et des soins ambulatoires pour des enfants et adolescents de 0 à 20 ans. Les CMPP sont fréquemment consultés en première intention dans le cadre de troubles psychiques, avec des manifestations symptomatologiques, comportementales ou instrumentales variées et pour lesquels il est difficile de faire un lien avec la gravité de la pathologie sous-jacente; source: <http://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/centre-medico-psycho-pedagogique--c-m-p-p---189/rgn-ile-de-france.html>, consulté le 21/09/2017

Ce type de facteurs de stress est évidemment lié à l'expérience migratoire plus ou moins récente de la famille. Ce sont les enfants présents en France depuis 6 ans ou moins qui identifient les difficultés de compréhension comme stressantes. Nous constatons également que ce sont avant tout les enfants arrivés en France entre 8 et 11 ans (5/7) qui identifient ce type de facteurs de stress.

Les difficultés d'apprentissage ont été identifiées par trois garçons âgés entre 11 et 12 ans, arrivés en France entre 4 ans et demi à 6 ans et demi auparavant. Ces trois garçons sont enfants uniques. Nous pensons que ce facteur de stress est lié, au-delà de l'expérience migratoire, au passage de l'enfant de l'école primaire au collège. Un autre élément d'explication concerne le manque d'aide qui peut être assurée par la fratrie plus âgée.

1.3.4. Trajet entre l'hôtel et le lieu de scolarisation

La sous-catégorie suivante est liée au trajet entre le lieu d'hébergement et le lieu de scolarisation, identifié comme stressant par quatre enfants. Certains enfants parcourent quotidiennement une distance comprise entre 45 minutes et une heure pour se rendre à leur établissement scolaire. Les enfants décrivent leur fatigue de devoir se lever très tôt tous les matins, ainsi que le stress de rater un des moyens de transports et d'arriver à l'école en retard.

Pour aller à l'école, on prend deux bus. Des fois tu dois courir ou c'est raté. Et on se lève à 6h tous les matins. On s'inquiète si on va être à l'heure.

Bc., garçon, 10 ans et demi

Ce facteur de stress a été identifié uniquement par les enfants âgés de 10 ans et demi ou moins. Sur 4 enfants ayant identifié ce type de facteur de stress, 3 bénéficient d'un hébergement dans le même lieu depuis moins de deux ans. Le quatrième, hébergé dans le même hôtel depuis cinq ans, déclare préférer, malgré les difficultés, de faire des trajets quotidiens, que d'aller à l'école près de l'hôtel. Selon cet enfant, le lieu d'hébergement de la famille est situé dans un *mauvais quartier*.

1.3.5. Climat scolaire

Le dernier type de facteurs de stress liés à l'école concerne le climat scolaire. Deux enfants ont identifié comme stressant le climat scolaire. Ils parlent notamment des bagarres ou des disputes entre les enfants à l'école. Ils évoquent également des enfants qui font de bruits ou qui ne sont pas sages. Les deux évoquent leur mal-être face à cet environnement.

[Y'a-t-il des situations stressantes quand tu es à l'école ?] Je me sens par très bien quand on est dans la cour [d'école]. Parce que dans la cour beaucoup de fois ils sont en train de se bagarrer. Il y en a qui courent et poussent les autres. Après il y en a qui tombent [...] dans la classe, il y a les gens qui parlent beaucoup aussi et après il y a le prof qui crie.

C., garçon, 11 ans et demi

1.4. Facteurs de stress liés à l'enfant lui-même

La catégorie suivante est liée à l'enfant lui-même. Plus de la moitié des enfants rencontrés (17/30) identifie au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs identifiés varie entre 0 et 2 par enfant. Les facteurs de stress ont été regroupés en 3 sous-catégories : les peurs (12/30), les inquiétudes liées à la santé de l'enfant (4/30) et le stress lié au fait d'être maladroit (3/30).

De manière générale, les facteurs de stress liés à l'enfant lui-même sont identifiés avant tout par les enfants âgés de 10 ans ou moins. Seulement 3 facteurs sur 20 identifiés dans cette catégorie l'ont été par les enfants âgés de plus de 10 ans.

1.4.1. Peurs

La première sous-catégorie réfère aux peurs ressenties par les enfants et a été identifiée par plus de 1/3 des enfants rencontrés (12/30). Ces derniers parlent avant tout de la peur d'être punis quand ils ne sont pas sages ou quand il leur arrive de faire des bêtises. Une des filles rencontrées, âgée de 10 ans, s'inquiète à tel point qu'il lui arrive d'en rêver.

Ça m'inquiète beaucoup que ma mère me punisse. Un jour j'ai même rêvé que j'allais être punie.

C., fille, 10 ans

Les autres enfants partagent leur peur de rester seul, d'être bloqués dans un ascenseur, de se faire mal ou de faire du vélo.

Nous constatons que la peur de la punition est identifiée en tant que facteur de stress avant tout par les garçons (4/6) ayant une fratrie (6/6). Ce facteur de stress est perçu également par les enfants hébergés avec leurs familles via le 115 depuis plus de deux ans. Nous pouvons faire le lien avec l'instabilité résidentielle, les règles de vie à l'hôtel et l'espace de vie restreint dont bénéficient les familles. Comme nous l'avons déjà analysé dans la partie consacrée au vécu de l'enfant, les règles de vie dans les lieux d'hébergement représentent une contrainte importante à la liberté et l'autonomie de l'enfant et de ce fait, peuvent représenter une source de conflits réguliers entre les parents et les enfants. Les peurs

concernant les autres sujets sont mentionnées surtout par les filles (5/7) et de manière générale par les enfants âgés de 10 ans et demi ou moins.

1.4.2. Santé

Quelques enfants (4/30) ont partagé leurs inquiétudes quant à leur état de santé. Les enfants évoquent les migraines, la peur de tomber malade, d'attraper un rhume ou encore d'avoir mal au dos. Une des filles rencontrées, souvent enrhumée, s'inquiète de ne pas savoir si elle va guérir. Une autre, âgée de 9 ans, souffre de migraines chroniques. Elle raconte ses difficultés à l'école quand, pendant les crises, elle ne voit pas nette. Elle est suivie à l'hôpital et doit prendre régulièrement un traitement médical. Elle déclare être inquiète pour sa santé.

Je m'inquiète pour ma santé. Je n'aime pas être malade et j'aime pas les hôpitaux.

B., fille, 9 ans

Les facteurs de stress liés à la santé sont identifiés avant tout par les filles (3/4). Nous observons également que ce type de facteurs de stress est identifié uniquement par les enfants âgés de 10 ans ou moins et hébergés à l'hôtel depuis 14 mois ou moins. Comme nous l'avons déjà démontré dans les parties précédentes de ce document, le manque de stabilité résidentielle impacte de manière négative l'état de santé des enfants et l'accès aux soins de la famille. Il n'est donc pas surprenant que ce soient les enfants hébergés depuis relativement peu de temps au même endroit qui identifient ce type de facteurs de stress.

1.4.3. Etre maladroit

La dernière sous-catégorie de facteurs de stress liés à l'enfant lui-même concerne le stress d'être maladroit. Les trois enfants ayant identifié ce type de facteurs de stress racontent des situations dans lesquelles ils sont été maladroits et qui les ont mis mal à l'aise.

Ce sont uniquement les filles, âgées entre 8 ans et demi et 11 ans et demi, qui identifient ce type de facteurs de stress.

1.5. Facteurs de stress liés aux relations avec les pairs

Une autre source de stress est liée aux relations avec les pairs. Un peu plus de la moitié des enfants rencontrés (16/30) se déclarent stressés par les relations, ou leur manque, qu'ils entretiennent avec leurs camarades. Le nombre de facteurs de stress identifiés varie entre 0 et 3 par enfant.

Nous avons retenu deux sous-catégories : les relations difficiles avec d'autres enfants (11/30) et/ou les moqueries subies (4/30), ainsi que la solitude (8/30). Il s'agit principalement

des relations avec les pairs à l'école, peu des enfants rencontrés déclarent avoir un contact régulier avec les enfants vivant dans le même hôtel ou quartier.

1.5.1. Relations avec les pairs

La première sous-catégorie concerne les relations difficiles avec les autres enfants. Ce type de facteurs a été identifié par plus du tiers des enfants rencontrés. Dans cette sous-catégorie les enfants parlent des camarades méchants à l'école, des enfants qui les embêtent ou avec qui ils se battent. L'une des filles rencontrées, âgée de 11 ans et demi, décrit comment les enfants rendent sa vie à l'école difficile ; elle raconte, entre autres, être prise en photo à son insu ou se faire jeter des choses sur elle par les autres enfants.

[A l'école] il y a des enfants qui m'embêtent, qui jettent des choses sur moi. Ils me prennent en photo. Je me sens mal.

G., fille, 11 ans et demi

Certains enfants décrivent des situations où ils sont rejetés par les autres. Les enfants s'inquiètent également quand les autres parlent d'eux. Et ceci est également vrai quand ils ne savent pas si ces dires à leur égard sont positifs ou négatifs.

Plusieurs enfants, uniquement les garçons, affirment que les relations compliquées avec les pairs peuvent susciter chez eux des comportements violents. Ces réactions, à leur tour, causent des difficultés et des situations stressantes avec les professeurs à l'école.

A l'école je m'inquiète quand il y a mes copains qui crient sur moi. Et ça me met en colère et après je suis obligé de me battre. Et je suis obligé de leur dire des méchancetés. Et ç'arrive beaucoup de fois.

F., garçon, 8 ans

Un enfant témoigne être victime de harcèlement à l'école. Ce garçon, âgé de 8 ans et demi, déclare être stressé au point à ne plus vouloir aller à l'école. Lors de l'entretien, nous avons découvert que les parents n'étaient pas au courant de cette situation. A la fin de notre échange, l'enfant a formulé la demande de changer d'établissement scolaire.

J'ai vraiment peur de ce qu'ils [les enfants à l'école] disent, qu'ils veulent prendre la revanche et qu'ils vont me frapper. Et après moi j'ai vraiment peur [...] L'autre fois je suis venu avec mon cartable, ma mère m'a accompagné [...] Et après je suis allé là-bas jouer avec les copains. Le chef de la bande, il vient et il me pousse... Et moi, je suis tombé. Et les autres aussi, trois personnes sont venues me pousser [...] Même les grands ils me poussent et ils me traitent.

G., garçon, 8 ans et demi

1.5.2. Solitude

La deuxième sous-catégorie concerne la solitude ressentie par l'enfant, identifiée comme stressante par 8 jeunes participants de notre étude. Les enfants souffrent du manque de meilleur ami, de ne pas avoir de copain pour jouer ou de rester seul dans leur coin à l'école. Un des garçons, invité à parler des moments stressants lors qu'il est en compagnie de ses pairs, décrit les situations où ses camarades ne veulent pas jouer avec lui.

[Y'a-t-il des choses stressantes pour toi quand tu es avec tes amis ?] Parfois mes copains ne veulent pas jouer avec moi et je me sens triste. Et moi je reste dans mon coin, tout seul.

B., garçon, 8 ans

Dans cette étude, ce sont quasiment uniquement les enfants vivant avec leurs deux parents (7/8) qui souffrent de la solitude. De même, tous ces enfants, sauf un, ont au moins un frère ou sœur.

1.6. Facteurs de stress liés aux activités

La catégorie suivante concerne les facteurs de stress liés aux activités. La moitié des enfants ayant participé à notre étude (15/30) identifie au moins un facteur de stress lié aux activités. Le nombre de facteurs identifiés varie entre 0 et 1 par enfant. Les facteurs de stress ont été regroupés en deux sous-catégories : le manque d'activités et/ou ennui (14/30) et le fait de ne pas pouvoir partir en vacances (1/15).

1.6.1. Manque d'activités

La quasi-totalité des facteurs identifiés apparaît dans la sous-catégorie concernant le manque d'activités et/ou ennui. Près de la moitié des participants (14/30) se dit stressée par le manque d'activités et par le fait de rester des journées entières devant le poste de télévision. Les enfants partagent leur envie de passer leur temps libre différemment (ex. faire du sport, faire partie d'un club de sport, faire de la danse/musique).

Les facteurs de stress liés au manque d'activités ont été identifiés avant tout par les enfants arrivés en France il y a 4 ans ou moins (11/14). Pour la majorité des familles (12/14) cette période correspond à une durée d'hébergement via le 115 égale ou inférieure à 3 ans. Nous constatons également qu'un seul enfant né en France identifie ce type de facteurs de stress. Nous pouvons supposer que le manque d'activités est avant tout lié à la situation financière de la famille, plus fragile durant les premières années en France. Également, nous pensons que pendant cette période la connaissance de la famille du tissu associatif local et des aides accessibles aux enfants reste restreinte. Le système d'hébergement via le 115

n'arrange pas non plus les choses. Six enfants ayant identifié ce type de facteurs de stress sont hébergés dans le même hôtel depuis 8 mois ou moins. Il est donc évident que les familles sont souvent confrontées à un déracinement important vis-à-vis de la commune où elles sont amenées à vivre. Par ailleurs, nous avons développé ce point dans la partie consacrée à l'appartenance à un lieu et une communauté.

1.6.2. Pas de possibilité de partir en vacances

La deuxième sous-catégorie concerne le fait de ne pas pouvoir partir en vacances. Un seul enfant, un garçon âgé de 12 ans, a identifié ce facteur de stress. Cet enfant, arrivé en France 7 ans auparavant, a déménagé 5 fois depuis. Compte tenu de la situation financière de la famille (sans ressources) et administrative (régularisation de séjour récente sans autorisation de travail), il n'a jamais pu partir en vacances.

1.7. Facteurs de stress liés à l'expérience migratoire

La septième catégorie identifiée concerne l'expérience de migration. Près de la moitié des enfants interrogés (14/30) se déclarent stressés par les événements liés au parcours migratoire de la famille. Dans cette catégorie, le nombre de facteurs identifiés varie entre 0 et 3 par enfant et aucun l'a été par un enfant né en France. De même, aucun des enfants présents en France depuis plus de 7 ans et demi n'a identifié ce type de facteurs de stress.

Les facteurs de stress ont été classifiés en 4 sous-catégories. Les 3 premières concernent l'expérience d'émigration : la séparation avec la famille proche et/ou éloignée (9/30), la séparation avec des amis (2/30) et le mal du pays (6/30). La quatrième sous-catégorie est liée à l'expérience d'immigration et au processus d'adaptation de l'enfant dans le pays d'accueil (5/30).

1.7.1. Séparation avec les proches restés dans le pays d'origine

En parlant de leur expérience d'émigration, les enfants partagent en premier lieu le stress vécu suite à la séparation avec la famille restée au pays d'origine, près d'un tiers des jeunes participants de notre étude l'identifie comme stressant (9/30).

Les enfants souffrent avant tout d'être séparés de leurs grands-parents restés dans leur pays d'origine. Six identifient cette séparation comme stressante. Certains décrivent le manque qu'ils ressentent de ne pas pouvoir passer du temps avec eux, d'autres leur tristesse de ne plus se souvenir de leurs visages. La quasi-totalité des enfants n'ont pas revu leurs proches depuis que la famille a quitté leur pays d'origine. Le seul contact qu'ils ont avec eux est un lien téléphonique.

Mes grands-parents, ils me manquent. Ils vivent en A. [pays d'origine], je ne les ai jamais vu [Bc. pleure]. Je ne les ai jamais vus. Mais je leur parle au téléphone...

Bc., garçon, 8 ans

Mais pour certains enfants l'arrivée en France a été la cause de la séparation avec leur fratrie ou leur père, c'est le cas de trois enfants parmi les 30 rencontrés. Ces derniers sont inquiets pour leurs proches restés dans des pays lointains. Un des garçons rencontrés, âgé de 13 ans et arrivé en France 3 ans auparavant, décrit ses inquiétudes pour sa sœur restée dans son pays d'origine. Un autre, arrivé en France à l'âge de 7 mois souffre de la séparation avec son père qui vit dans son pays d'origine. Pour ce garçon, ne pas se souvenir de l'aspect physique de son père représente une source de souffrance.

Il y a mon père et mon frère qui sont dans mon pays, ils ne sont pas encore venus en France. Et il me manque beaucoup ! Parce que je ne les ai jamais vu. J'étais un bébé quand on est parti [F. pleure].

F., garçon, 8 ans

Deux enfants, présents en France depuis moins de 3 ans, vivent difficilement l'éloignement de leurs amis. Ces deux garçons souffrent de la séparation avec leur meilleur ami resté dans le pays où la famille a vécu auparavant.

1.7.2. Mal du pays

Quelques enfants rencontrés (6/30) évoquent le mal du pays. Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, pour certains enfants le départ du pays d'origine a été le début de la perte de stabilité. Les enfants se rappellent avec une certaine douleur les bons moments passés avec leur famille dans le pays où la famille vivait auparavant en les comparant avec leurs conditions de vie en France. Dans le discours de ces enfants, la France est assimilée à la perte de stabilité et aux conditions de vie précaires. Un des garçons que nous avons rencontrés, âgé de 11 ans et demi, revient à ces souvenirs à plusieurs moments de l'entretien. Régulièrement il compare les conditions de vie en France, où la famille réside depuis 11 mois hébergée à l'hôtel dès le lendemain de son arrivée, et la vie qu'elle menait dans le pays d'accueil précédent pendant une dizaine d'années. Ses souvenirs sont particulièrement douloureux au moment des fêtes.

Des fois, quand on se rappelle qu'il y a des fêtes, des fois on n'est pas trop content, on ne parle pas beaucoup. On dit qu'on a envie de retourner en E. [nom du pays], mais on ne peut pas parce que ça sera trop tard. [Pourquoi ça sera trop tard ?] Parce que ça prend du temps pour aller en E., et après la fête sera finie [C. devient très triste].

C., garçon, 11 ans et demi

C'est le cas également d'une fille, âgée de 9 ans, arrivée en France il y a quatre ans environ et hébergée à l'hôtel depuis 5 mois. Sa famille vivait auparavant dans un autre pays.

A plusieurs reprises elle évoque leur vie d'avant et compare régulièrement son vécu dans ces deux pays.

Mon endroit préféré c'était E. [pays de naissance]. En E. il y avait moins de problème, on avait tout ce qu'on voulait, on avait une maison. On avait tout ce qu'on n'a pas ici : la gentillesse, le respect [N. pleure]. Ici les gens rentrent dans les chambres quand on n'est pas là, ils prennent les choses, ils volent. Après la nuit ils ne respectent pas [...] à la maison en E. [nom du pays], il y avait les amis [mère et fille pleurent, se prennent dans les bras]. On peut parler d'autre chose ?

O., fille, 9 ans

D'autres enfants rencontrés ressentent le besoin de parler leur langue maternelle avec leurs proches. Plusieurs partagent le stress qu'ils ressentent face à la perte de leur capacité de parler ou de lire dans leur langue natale. Pour ces enfants, la langue est souvent le seul lien qui les unit encore avec le pays et la culture d'origine. Un des garçons, âgé de 12 ans et arrivé en France 6 ans auparavant, questionné à la fin de notre entretien sur les éventuelles autres situations ou événements qui pourraient le stresser et que nous n'aurions pas abordés lors de notre échange, parle de son pays natal. Il évoque sa frustration de ne pas arriver à maintenir son niveau de maîtrise de sa langue natale et d'apprendre le français en même temps. Il évoque avec beaucoup de peine sa famille et ses amis restés dans le pays d'origine.

Je n'arrive pas plus à lire en r. [langue maternelle]. C'est dur de parler français et r., les deux [...] Quand je serai grand, je veux aller vivre en R. [pays d'origine]. La R. me manque, ma famille, mes amis.

Fl., garçon, 12 ans

Ce type de facteurs de stress est évoqué par les enfants âgés de 8 ans et demi ou plus et résidant en France depuis moins de 7 ans. En analysant le parcours de ces enfants nous constatons qu'ils sont arrivés en France âgés de 5 ans minimum. Nous pouvons donc supposer que les autres, plus jeunes au moment de quitter leur pays de vie précédent, n'ont pas gardé des souvenirs de leur vie d'avant.

1.7.3. Période d'adaptation dans le pays d'accueil

La dernière sous-catégorie concerne les facteurs de stress liés à l'expérience d'immigration identifiés par 5 enfants. Les enfants évoquent les difficultés d'adaptation vécues durant les premiers mois de leur présence en France. Ils sont nombreux à évoquer les difficultés à comprendre la langue et à communiquer en français. Plusieurs enfants sont arrivés en France sans avoir appris le français auparavant.

Un des garçons rencontrés, âgé de 10 ans et demi et arrivé en France deux ans auparavant, décrit le stress qui l'a accompagné pendant les premiers mois de son séjour en France. Pour cet enfant, l'arrivée en France signifie quitter le pays et l'environnement familial,

déménager, apprendre une nouvelle langue, perdre la stabilité résidentielle, changer d'école, perdre ses amis et faire de nouvelles connaissances.

Pour certains enfants, l'arrivée en France a entièrement bouleversé leur quotidien au point qu'ils ne savent pas quoi faire ou comment se comporter dans ce nouvel environnement. Un des garçons rencontrés, âgé de 11 ans et demi et arrivé en France 11 mois auparavant, décrit sa confusion et le stress vécu, notamment à l'école, où parfois il n'arrive pas à comprendre le sens de certaines actions ni l'organisation de la journée.

Sans surprise, nous constatons que ce facteur de stress a été identifié par les enfants présents en France depuis 2 ans ou moins. En analysant en détail le parcours de ces enfants, nous constatons qu'ils sont arrivés en France âgés entre 8 et 11 ans. Nous pouvons donc supposer que le stress lié à l'arrivée et à l'adaptation dans un nouveau pays est plus élevé chez les enfants plus âgés. Autrement dit, ce sont les plus jeunes qui auraient plus de facilité à s'adapter à un nouvel environnement culturel et linguistique.

1.8. Facteurs de stress liés à la famille

La catégorie suivante est liée à la famille. Plus de 1/3 des enfants rencontrés (11/30) identifie au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs de stress identifiés varie entre 0 et 3 par enfant. Dans cette catégorie nous retrouvons les facteurs de stress qui concernent : les relations au sein ou avec les autres membres de la famille proche (4/30), la séparation avec un membre de la famille proche (4/30) et l'arrivée ou le décès d'un membre de la famille (4/30).

1.8.1. Relations familiales

La première sous-catégorie concerne les relations avec ou au sein de la famille proche. Ils sont quatre à avoir identifié ce type de facteurs de stress.

Les enfants parlent des relations conflictuelles avec leur/s parent/s (2/30) ou leur fratrie (2/30). Ils s'inquiètent également des disputes entre leurs parents (2/30). C'est notamment le cas d'un des garçons âgés de 11 ans qui décrit ses inquiétudes et sa peur ressenties à chaque dispute entre ses parents. Il raconte que, quand cela arrive, il quitte la chambre d'hébergement et attend dans la cour de l'hôtel la fin de la dispute.

Parfois mes parents se disputent. J'ai peur, je n'aime pas quand ça arrive. Des fois je vais dans la cour pour ne pas les entendre. Ça m'inquiète à chaque fois.

Pu., garçon, 11 ans

Tous les facteurs de stress appartenant à cette sous-catégorie ont été identifiés par les enfants vivant avec leurs deux parents.

1.8.2. Séparation avec un membre de la famille proche

La deuxième sous-catégorie concerne la séparation avec un membre de la famille proche. Quatre enfants ont identifié ce type de facteurs de stress. Pour trois enfants il s'agit de la séparation avec le père, et pour le quatrième de la séparation avec le père et les frères suite à la rupture conjugale des parents.

Dès le début de notre entretien, P., un garçon de 10 ans, partage sa peine suite à la séparation de ses parents. C'est le seul enfant qui mentionne une rupture survenue après la perte de la stabilité résidentielle de la famille. Cette famille, composée au moment de leur arrivée en France de 4 enfants et de leurs deux parents, a quitté son pays d'origine à cause des conditions précaires de vie et des conflits familiaux. Après leur arrivée, ils ont été hébergés chez la famille du père pendant trois mois, ensuite le couple s'est séparé. Madame, sans aucune solution d'hébergement et accompagnée de ses 4 enfants, a contacté le 115.

[La plupart des jours je me sens...] triste. Parce que mon père me manque. Il est venu en France avec nous mais après mes parents se sont séparés [P. devient silencieux].
P., garçon, 10 ans

Pour deux enfants, la séparation des parents a été à l'origine de la perte de stabilité résidentielle de la famille. Il n'est donc pas surprenant que ce facteur de stress apparaisse avant tout lors des premiers mois d'hébergement dans le cadre du dispositif d'urgence. C'est notamment le cas de ce garçon, âgé de 11 ans et demi et arrivé en France avec sa famille 11 mois avant notre rencontre. Il raconte la séparation douloureuse avec le père et le manque de nouvelles de sa part depuis que la famille est arrivée en France. Il aborde ce sujet plusieurs fois lors de notre rencontre.

Avant mon père il était avec nous. Après il s'est disputé avec ma mère et après il nous a... il est parti. Il nous a accompagné jusqu'à l'aéroport après. Je ne sais pas ce qu'il a fait, on a plus son téléphone. Maintenant on parle plus avec lui. Et des fois... il me manque. Je m'inquiète pour lui.

C., garçon, 11 ans et demi

Les entretiens avec ces deux familles se sont avérés extrêmement douloureux aussi bien pour l'enfant et pour la famille, que pour la chercheuse.

1.8.3. Arrivée d'un nouveau membre ou décès d'un membre de la famille

Certains enfants partagent le stress ressenti suite à l'arrivée d'un nouveau membre de la famille (2/30) ou au décès d'un des grands-parents (2/30).

Deux enfants, des filles, vivent difficilement la naissance d'un bébé dans la famille et surtout les changements que cela a provoqué. Elles parlent notamment de la moindre disponibilité des parents et de la cohabitation compliquée avec un enfant en bas âge dans un espace restreint. Deux autres enfants, des garçons, partagent leur stress lié à la perte d'un grand-parent. Ces deux garçons d'origine étrangère vivent difficilement le fait de ne pas avoir pu retourner dans leur pays d'origine, faute d'argent ou à cause de la situation administrative de la famille, et assister aux obsèques. L'un des garçons pleure longuement après nous avoir parlé de son grand-père. Pour les deux, malgré le fait que le décès remonte à plusieurs années, le deuil ne semble pas terminé.

Les quatre enfants ayant identifié des facteurs de stress dans cette sous-catégorie sont âgés de 10 ans ou moins et tous sont nés à l'étranger. Ils vivent avec leurs deux parents et ont au moins 2 frères et/ou sœurs.

1.9. Facteurs de stress liés à la situation de la famille

La dernière catégorie concerne les facteurs de stress liés à la situation de la famille. Un tiers des enfants rencontrés (10/30) identifie au moins un facteur de stress dans cette catégorie. Le nombre de facteurs identifiés varie entre 0 et 3 par enfant. Trois sous-catégories suivantes ont été retenues : inquiétudes pour le bien-être du parent (6/30), situation matérielle (4/30) et/ou l'insécurité alimentaire (1/30), ainsi que situation administrative (4/30) de la famille. Tous les facteurs de stress ont été identifiés par les enfants nés à l'étranger et majoritairement par les filles (7/10).

1.9.1. Inquiétudes pour le bien-être des parents

La première sous-catégorie concerne les inquiétudes des enfants pour leurs parents, un facteur de stress identifié par six jeunes participants de notre étude.

Les enfants s'inquiètent du niveau de résistance de leurs parents et se demandent s'ils ont la force nécessaire de faire face aux difficultés du quotidien. Certains s'inquiètent pour leurs parents qui rentrent tard après une journée de formation ou de travail.

Je m'inquiète pour ma mère. Quand elle va en formation, elle va loin et elle rentre tard. Et je n'ai pas envie qu'elle craque. [Et pourquoi tu penses qu'elle va craquer ?] Des fois elle va très loin, elle doit faire la formation et des fois elle doit nous récupérer à l'école et c'est un peu fatiguant pour elle.

T., fille, 8 ans

Une autre fille s'inquiète également pour sa mère. Cette dernière vit une grossesse difficile. Selon cette mère, elle a déjà fait une fausse couche à cause des déménagements fréquents et du manque de stabilité.

C'est difficile de ne pas avoir de maison. Je ne sais pas quand la maison va venir. Et ça m'inquiète aussi parce que ma mère est enceinte et elle a besoin d'une maison de suite.

O., fille, 9 ans

Ce type de facteurs de stress a été relevé majoritairement par les enfants hébergés via le 115 depuis 15 mois ou moins (5/6), vivant dans une famille monoparentale (5/6) et ayant au moins un frère ou sœur (6/6). Nous pouvons supposer que la situation de sans logement est stressante également pour les parents qui, malgré les difficultés vécues, essayent de garder le rythme de vie et les activités qui étaient les leurs avant la perte de stabilité résidentielle. De plus, nous savons que c'est lors de la première année d'hébergement que les familles sont amenées à changer régulièrement de lieu de vie. Cela représente donc un défi supplémentaire pour le parent. Cette dernière hypothèse semble confirmée par le fait que les inquiétudes pour le parent soient identifiées avant tout par les enfants hébergés dans le même hôtel pendant 14 mois ou moins.

Aucun de facteurs de stress de cette catégorie n'a été identifié par un enfant né en France. Cela peut être expliqué par le fait que tous ces enfants vivent dans une famille en situation régulière, mais également par le droit de ces familles aux prestations familiales, ce qui garantit un minimum des ressources financières. Nous pouvons supposer également que la famille bénéficie d'un soutien familial et/ou amical dont sont privés les ménages arrivés en France plus ou moins récemment.

1.9.2. Situation matérielle

La deuxième sous-catégorie concerne la situation matérielle de la famille. Rappelons que sur 30 familles rencontrées, 22 étaient sans ressources au moment de cette enquête, dont 11 en situation administrative précaire, et 3 ayant un titre de séjour sans autorisation de travail.

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que la pauvreté monétaire soit évoquée à plusieurs reprises par les enfants participant à notre recherche ; quatre l'identifient comme facteur de stress. Les enfants s'inquiètent de ne pas avoir suffisamment d'argent pour payer l'étude, de ne pas pouvoir acheter des médicaments en cas de maladie ou de ne pas pouvoir acheter de la nourriture. Un des garçons rencontrés, âgé de 11 ans et demi, s'inquiète particulièrement du fait que sa famille ne puisse pas manger à sa faim car elle n'a pas assez d'argent pour acheter des choses. Une autre fille, âgée de 10 ans témoigne :

Je m'inquiète quand ma mère est triste quand on n'a pas de quoi manger.

N., fille, 10 ans

Les inquiétudes liées à la situation matérielle de la famille ont été relevées par les enfants hébergés via le 115 depuis moins de 1 an et demi et principalement par les filles (3/4). Nous observons également que ce sont uniquement les enfants ayant de la fratrie qui identifient la situation matérielle de la famille comme stressante. Nous pouvons supposer que la difficulté d'accéder aux biens essentiels augmente avec le nombre de mineurs dans le ménage.

1.9.3. Situation administrative

La dernière sous-catégorie est liée à la situation administrative de la famille. Ce type de facteurs de stress est identifié par quatre enfants ayant participé à cette recherche.

Nous constatons que mêmes les enfants dont la famille venait d'obtenir une autorisation de séjour peuvent s'en inquiéter. Soit parce que cette obtention est très récente, soit parce qu'elle est partielle (titre de séjour sans autorisation de travail). Pour certains, la situation administrative de la famille devient un point central de leurs inquiétudes. C'est notamment le cas d'une petite fille âgée de 7 ans et demi, qui vit à l'hôtel avec sa mère depuis près de cinq ans. La famille est venue en France il y a plus de six ans et depuis son arrivée n'a pas connu de stabilité résidentielle. Récemment, la mère, ainsi que sa fille ont obtenu un titre de séjour avec autorisation de travail pour la mère. Malgré ce fait, la fille raconte avec beaucoup d'inquiétude de ne pas être sûre que le titre de séjour leur soit réellement accordé et de craindre qu'on se soit trompé.

Je ne suis pas stressée parce que là on a réussi à avoir les papiers mais je crois qu'on a oublié quelque chose mais je ne sais pas quoi. [Pourquoi tu penses qu'on a oublié quelque chose ?] Parce que maman elle dit toujours « est-ce qu'on a eu les papiers », elle dit « oui », mais je ne sais si on a eu aussi mes papiers, parce que peut être qu'on a eu les papiers de maman mais pas mes papiers ou peut être l'inverse. Si on a eu les papiers, peut être après on nous dit : « Mais en fait on s'est trompé, ce n'est pas vous qui avez les papiers c'est quelqu'un d'autre » ; j'ai peur de ça.

F., fille, 7 ans et demi

D'autres craignent même de devoir quitter la France si la famille n'obtient pas le titre de séjour. C'est le cas d'une jeune fille, âgée de 12 ans et arrivée en France il y a 3 ans et demi. Elle partage ses inquiétudes quant à la situation administrative de la famille et son envie de pouvoir rester en France. C'est ici qu'elle a déjà trouvé sa meilleure amie, qu'elle aime bien aller à l'école et qu'elle aimerait retrouver enfin une stabilité.

Comme dans la sous-catégorie précédente, la situation administrative de la famille est identifiée comme stressante surtout par les filles (3/4).

2. Situations stressantes identifiées dans le questionnaire KidCope

Dans cette partie nous allons présenter brièvement les situations stressantes choisies par les enfants dans le questionnaire KidCope. Afin de faciliter cette analyse, les situations rapportées par les enfants ont été regroupées en 5 catégories et présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 24 - Situations stressantes indiquées par les enfants dans le questionnaire KidCope

Situation stressante	Nombre d'enfants		
	Fille N=13	Garçon N=12	Total N=25
Expérience de sans logement	8	2	9
Vivre à l'hôtel	-	5	5
Relations avec les pairs	1	2	3
Séparation avec ou perte d'un proche	1	2	3
Autre	3	1	4

La première catégorie concerne le stress lié à la situation de sans logement. La deuxième réfère aux situations stressantes concernant la vie à l'hôtel. La troisième catégorie couvre les difficultés vécues dans les relations avec les pairs. La catégorie suivante est liée à la perte ou la séparation avec un proche. Quant à la dernière catégorie, elle regroupe 4 autres situations, respectivement choisie par un seul enfant à la fois.

Le questionnaire KidCope soulève également la question des émotions que la situation choisie évoque chez l'enfant. L'enfant est invité à répondre aux trois questions suivantes : *Cette situation t'a-t-elle rendu(e) nerveux(se) ? Cette situation t'a-t-elle rendu(e) triste ? Cette situation t'a-t-elle choqué(e) ou mis(e) en colère ?* 11 enfants sur 25 interviewés indiquent que la situation stressante les a rendus nerveux (assez, beaucoup ou énormément), 15 sur 25 qu'elle les a rendus tristes et 8 sur 25 indiquent être choqués ou en colère par rapport à la situation stressante choisie.

2.1. Situation de sans logement

9 enfants sur 25 interrogés ont choisi un événement lié à la situation de sans logement. Plusieurs situations différentes ont été indiquées dans cette catégorie. Trois enfants ont parlé de la perte de stabilité résidentielle et du premier jour où ils ont été orientés à l'hôtel par le

115. Exemple : *Quand on était chez mes cousins et après on devait aller dans un hôtel, c'était difficile pour moi ; Quand on est venus ici, à l'hôtel.* Deux enfants ont identifié comme stressants les changements fréquents d'école suite aux déménagements et un autre, la déscolarisation pour les mêmes raisons. Un enfant a choisi comme situation stressante les déménagements et le fait de devoir faire et porter les bagages. Exemple : *Trimbaler les bagages d'un hôtel à l'autre.* Une autre situation fait référence au fait de devoir appeler le 115 pour renouveler l'hébergement et les inquiétudes liées à l'incertitude de la réponse obtenue. Exemple : *Quand on appelle le 115 pour la prolongation. Cette musique reste dans ma tête, je n'arrive pas à l'oublier.* Pour un enfant la situation stressante fait référence à l'expérience de la rue vécue par le passé. Exemple : *Quand on est resté dans la rue.* Un enfant a choisi comme situation stressante l'expérience d'hébergement dans un centre d'hébergement collectif où la famille était accueillie avant d'être orientée à l'hôtel. Exemple : *Quand on était au foyer. On habitait au dernier étage, les toilettes étaient en bas. C'était collectif et ce n'était pas très propre.* Pour un enfant la situation stressante réside dans le fait de devoir quitter sa maison.

Ce sont avant tout les filles qui ont choisi un événement lié à la situation de sans logement : sur 10 situations indiquées dans cette catégorie, 8 l'ont été par les filles. Nous observons que les situations liées à la situation de sans logement rendent les enfants nerveux (9/10) ou tristes (8/10). La moitié des enfants (5/10) se sentent en colère par rapport à la situation choisie.

2.2. Vivre à l'hôtel

5 enfants rencontrés, uniquement les garçons, ont choisi une situation faisant référence à la vie à l'hôtel. Les situations indiquées par les enfants concernent avant tout le fait de vivre à l'hôtel (4/5). Un enfant a indiqué comme stressantes les relations conflictuelles avec le gérant de l'hôtel.

Les enfants ressentent avant tout de la tristesse à cause du fait de vivre à l'hôtel (5/5). 3 enfants se sentent nerveux et pour deux autres, la situation choisie les met en colère.

2.3. Relations avec les pairs

Les situations stressantes liées aux relations avec les pairs ont été indiquées par trois enfants – 2 garçons et 1 fille. Une situation concerne les disputes avec la meilleure amie. Un enfant a choisi une situation qui renvoie au fait que les autres parlent de lui. Une autre situation fait référence aux relations conflictuelles avec les camarades de l'école.

Ce type de situation stressante rendent les enfants tristes (3/3), nerveux (2/3) ou en colère (2/3).

2.4. Séparation ou perte d'un proche

Les situations liées à la séparation ou perte d'un proche ont été choisies par trois enfants – 2 garçons et 1 fille. Dans cette catégorie il s'agit de la séparation avec le père (l'événement qui n'est pas lié directement à la situation de sans logement), la séparation avec une amie et le décès du grand parent.

La séparation avec ou la perte d'un proche rendent les enfants tristes (3/3) ou en colère (2/3). Un seul enfant se sent nerveux face à cet événement.

2.5. Autres situations

Les autres situations indiquées sont très variées et ont été choisies par un seul enfant au total. Parmi ces situations figurent : l'arrivée de la famille en France. Exemple : *Quand on est arrivé en France, je ne savais pas où on aller partir, comment on aller faire, qu'est-ce qu'on aller manger, où on va habiter.* On trouve également la situation administrative de la famille. Exemple : *Est-ce qu'on a les papiers ? Oui, on a les papiers mais je ne sais pas si on a tout ce qu'il faut pour avoir une grande maison. Ils sont toujours dans ma tête les papiers.* Ou encore un événement vécu dans le pays d'origine (le kidnapping d'un membre de la famille, l'événement qui serait la cause du départ de la famille de leur pays d'origine) et la perte du chien.

Ces quatre situations rendent les enfants tristes (4/4), nerveux (3/4) et/ou en colère (2/4).

Synthèse et discussion

Tous les enfants ayant participé à notre étude ont identifié au moins un facteur de stress dans leur vie. Le tableau suivant résume l'ensemble des catégories et sous-catégories de facteurs de stress identifiées.

Tableau 25 - Tableau récapitulatif des facteurs de stress identifiés selon la catégorie et sous-catégorie données

Catégories de facteurs de stress	Sous-catégories de facteurs de stress	Types de facteurs de stress
Vie à l'hôtel (N=112)	Conditions d'hébergement (N=42)	manque d'espace (N=16), manque de possibilité de préparer les repas (N=8), manque d'intimité (N=6), manque d'hygiène (N=6), vétusté (N=6)
	Vivre à l'hôtel (N=32)	habiter à l'hôtel et/ou peur de la stigmatisation (N=23), ne pas se sentir en sécurité (N=9)
	Règles de vie (N=27)	interdiction de recevoir les visites (N=17), interdiction de faire de bruit (N=5), interdiction de jouer dans les parties communes (N=4), manque d'indépendance (N=1)
	Relations avec les autres personnes à l'hôtel (N=6)	relations avec le gérant de l'hôtel (N=3), relations avec les enfants habitant à l'hôtel (N=2), relations avec les autres clients de l'hôtel (N=1)
	Environnement (N=5)	<i>mauvais</i> quartier (N=5)
Situation de sans logement (N=61)	Manque d'un endroit stable pour vivre (N=32)	ne pas connaître la durée d'hébergement (N=17), ne pas avoir de maison à soi (N=11), perte du dernier endroit stable pour vivre (N=4)
	Déménagements et les changement liés (N=26)	perte d'amis (N=9), fait de déménager (N=8), période de déscolarisation (N=5), perte d'habitude (N=2), manque/perte de choses matérielles (N=2)
	Expérience de la rue (N=3)	crainte ou expérience de dormir dans un endroit non prévu pour habitation (N=3)
Ecole (N=43)	Conditions pour faire les devoirs (N=17)	manque d'endroit et/ou de calme (N=11), manque d'aide (N=6)
	Changement d'école (N=10)	changement d'école sans différence selon la cause (N=10)
	Difficultés à l'école (N=10)	difficultés de compréhension (N=7), difficultés d'apprentissage (N=3)
	Trajet entre l'école et le lieu d'hébergement (N=4)	distance et/ou durée du trajet jusqu'à l'école (N=4)
	Climat scolaire (N=2)	bagarres et/ou bruit et/ou chaos à l'école (N=2)
Pairs (N=23)	Relations avec les pairs (N=15)	relations conflictuelles avec les pairs (N=11), moqueries / taquineries de la part des pairs (N=3), être victime du harcèlement à l'école (N=1)
	Solitude (N=8)	se sentir isolé et/ou seul (N=6), ne pas avoir de meilleur ami (N=2),
Expérience migratoire (N=22)	Séparation avec la famille proche et/ou éloignée (N=9)	séparation avec les grands-parents (N=6), séparation avec le père et/ou la fratrie (N=3)
	Mal du pays (N=6)	nostalgie du pays d'origine/transition et/ou souvenirs des activités ou du style de vie (N=4), rupture avec la culture et/ou langue d'origine (N=2)
	Période d'adaptation dans le pays d'accueil (N=5)	ne pas savoir comment se comporter à l'école (N=1), ne pas parler/comprendre la langue (N=4)
	Séparation avec les amis (N=2)	séparation avec un ami resté dans le pays de vie précédant (N=2)
Enfant lui-même (N=20)	Peurs (N=13)	Peur d'être puni ((N=6), peur de rester seul (N=4), avoir peur de rester dans le noir (N=1), avoir peur de monter dans un ascenseur (N=1), avoir peur de faire de vélo (N=1) avoir
	Santé (N=4)	se soucier pour sa santé (N=2), souffrir des migraines ou d'asthme (N=2)
	Etre maladroit (N=3)	se sentir gêné d'avoir renversé une tasse remplie de liquide (N=1) ou d'être tombé sans raison devant ses pairs (N=2)

Famille (N=15)	Relation avec/dans la famille proche (N=6)	relations avec les parents (N=2), relations avec la fratrie (N=2), relations entre les parents (N=2)
	Séparation avec un membre de la famille proche* (N=5)	séparation avec le père (N=4), séparation avec la fratrie (N=1)
	Arrivée d'un nouveau membre ou perte d'un membre de la famille proche/éloignée (N=4)	naissance d'un/e frère/sœur (N=2), perte d'un grand-parent (N=2)
Activités (N=15)	Manque d'activités et/ou ennui (N=14)	ne pas participer aux activités extrascolaires et/ou s'ennuyer (N=14)
	Vacances (N=1)	ne pas pouvoir partir en vacances (N=1)
Situation de la famille (N=15)	Inquiétudes pour le parent (N=6)	voir sa mère triste/inquiète (N=4), s'inquiéter pour la grossesse de la mère (N=1), craindre que la mère va craquer(N=1)
	Situation matérielle (N=5)	ne pas avoir suffisamment d'argent pour manger (N=1), ne pas avoir d'argent (4)
	Situation administrative (N=4)	ne pas avoir de <i>papiers</i> et/ou devoir effectuer des démarches administratives (N=4)

*sans lien direct avec la situation résidentielle ou parcours migratoire

Certains facteurs de stress identifiés dans cette étude sont fréquents chez les enfants d'âge scolaire, quel que soit leur situation résidentielle. Premièrement, il s'agit des facteurs de stress liés à la famille, tels que les relations avec les parents et/ou la fratrie ou les disputes entre les parents (Brotman Band & Weisz, 1988 ; De Anda et al., 1997 ; Garnezy, 1983 ; Lewis et al., 1984 ; Moos, 2004 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Plante & Plante Goldfarb, 1993 ; Romano, 1997 ; Sharrer & Ryan-Wenger, 1995), la séparation avec un des parents (Anderson et al., 2005 ; Garnezy, 1983 ; Hale, 1998 ; Romano, 1997 ; Yamamoto & Byrnes, 1987), la naissance d'un nouveau membre de la famille ou le décès d'un proche (Garnezy, 1983 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Moos, 2004 ; Romano, 1997 ;). C'est également le cas pour les facteurs de stress liés aux relations conflictuelles avec les pairs (Helms, 1996 ; Lewis et al., 1984 ; Pincus & Friedman, 2004), voire l'isolement et le harcèlement dont l'enfant est victime (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Hale, 1998 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Romano, 1997), ainsi que la séparation avec les camarades suite aux déménagements (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Pincus & Friedman, 2004). Une autre catégorie de facteurs de stress commune avec la population générale est liée à l'école. Elle concerne les facteurs de stress tels que la réussite scolaire et les difficultés liées à l'apprentissage (Bauwens & Hourcade, 1992 ; Brotman Band & Weisz, 1988 ; Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Romano, 1997), le changement d'école, quelle que soit la raison (Garnezy, 1983 ; Helms, 1996 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Romano, 1997), le climat scolaire (Esparbès-Pistre et al., 2015), la première rentrée scolaire (Jones Sears & Milburn, 1990) ou encore le passage de l'école primaire au collège (Esparbès-Pistre et al., 2015). D'autres facteurs de stress concernent l'enfant lui-même (sa santé ou le fait d'être maladroit) (Brotman Band & Weisz, 1988 ; Jones Sears & Milburn, 1990 ; Lewis et al., 1984 ; Pincus & Friedman, 2004 ; Romano, 1997), ainsi que le manque d'activités (Lewis et al., 1984).

Il est important de souligner que certains des facteurs de stress identifiés dans ces catégories sont également communs aux facteurs de stress perçus par la population des enfants vivant en situation de pauvreté ou aux enfants migrants. C'est le cas notamment de la catégorie liée à l'école où la quasi-totalité des facteurs de stress (38/43) a été identifiée par les enfants nés à l'étranger. De plus, dans cette catégorie apparaissent les facteurs de stress communs à la population des enfants vivant dans une famille pauvre, tels que les conditions pour effectuer le travail scolaire (endroit et/ou aide adaptée) et le trajet entre l'école et le lieu d'habitation (disponibilité des transports en commun, trajet prolongé). Dans la catégorie liée aux relations avec les pairs apparaît le facteur de stress concernant les moqueries ou le rejet de la part des pairs. Ce facteur de stress est également commun aux enfants pauvres, aux enfants migrants et aux enfants sans logement. Certains enfants de notre étude peuvent donc être triplement stigmatisés, à cause de leur origine, de leur situation matérielle et de leur situation résidentielle.

Nous remarquons qu'au-delà des facteurs de stress propres aux enfants d'âge scolaire, les facteurs identifiés par les enfants participant à notre recherche peuvent être classifiés dans l'un des trois groupes suivants : les facteurs de stress liés à la situation de sans logement et/ou à la pauvreté et à l'expérience migratoire.

Nous avons décidé de présenter les facteurs de stress liés à la pauvreté et à la situation de sans logement conjointement, compte tenu des liens extrêmement forts qui existe entre la pauvreté et la stabilité résidentielle des familles (Guyavarch et al., 2014 ; Rafferty & Shinn, 1991 ; Schmitz et al., 1995, 2001 ; Zaouche-Gaudron, 2017). Tous les enfants interviewés (30/30) ont identifié au moins un facteur de stress lié à la vie à l'hôtel et plus de deux tiers des enfants (25/30) à la situation de sans logement. Cette recherche confirme les résultats des études internationales rapportant qu'être sans logement est une expérience stressante pour les enfants (Bassuk & Rubin, 1987 ; Davey, 1998 ; Davidhizar & Frank, 1992 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000). Comme dans les études étrangères, les participants de notre recherche déclarent être stressés avant tout par le fait d'habiter à l'hôtel et de ne pas s'y sentir en sécurité. Les enfants évoquent de nombreux facteurs de stress liés aux conditions de vie à l'hôtel, notamment la promiscuité vécue dans le lieu d'hébergement, le manque d'espace et d'intimité. Ils parlent également de la vétusté et du manque d'hygiène des hôtels, ainsi que de la difficulté de respecter les règles de vie, notamment celles concernant l'interdiction de recevoir des visites ou de jouer. La situation de sans logement et les conditions d'hébergement affectent négativement la possibilité des enfants d'entretenir les liens réguliers avec leurs familles, ainsi que de maintenir des liens avec les amis. Les enfants déclarent être stressés par le fait de ne pas savoir où la famille sera amenée à vivre, par les déménagements

fréquents et les changements et/ou pertes qui y sont liés. L'expérience de la rue est également identifiée comme stressante par plusieurs enfants qui l'ont vécue dans le passé. Ils sont nombreux à craindre d'être stigmatisés par leurs camarades à cause de leur situation résidentielle. Les travaux de Huang et Menke (2001), ainsi que ceux de Heusel (1995) confirment que les déménagements, le sentiment de perte, ainsi que les inquiétudes liées au manque d'un endroit stable pour vivre, sont très présents dans le discours des enfants sans logement. Les travaux internationaux (ex. Berk, 1997) rappellent que l'environnement stable et les relations régulières avec la famille proche et la famille éloignée sont la source principale du développement psycho-social harmonieux de l'enfant d'âge scolaire.

Nous constatons que le stress lié au déménagement et à ses conséquences, telles que perte d'amis ou changement d'école, peut être comparé à celui des familles logées mais exposées à une mobilité élevée (Puskar, 1989). En revanche, la crainte d'être stigmatisé ou rejeté par les pairs à cause du lieu d'habitation ou de la situation matérielle de la famille, est très caractéristique de la population des enfants sans logement (Heusel, 1995). Plusieurs auteurs considèrent que ces craintes sont l'une des plus grandes difficultés vécues par les enfants sans logement (DeForge et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Keogh et al., 2006 ; Moore et al., 2007 ; Percy, 1997 ; Rafferty, 1998 ; Timberlake, 1994 ; Sullivan, 1994). Les études démontrent que l'image de soi est directement liée à ce que les enfants imaginent que les autres pensent d'eux. Les enfants sans logement, comme tous les enfants appartenant à un groupe impopulaire aux yeux de leurs pairs, peuvent développer une image négative d'eux-mêmes (Heusel, 1995). Marpsat (2008, p. 101) rappelle, qu'on est d'abord pauvre aux yeux des autres.

Contrairement à ce qu'ont pu observer certains auteurs étrangers (Halpenny et al., 2002), nous ne remarquons pas que les enfants soient choyés ou gâtés par leurs parents ou qu'ils vivent la situation de sans logement comme une aventure (Moore et al., 2007). Au contraire, dans plusieurs familles rencontrées, l'enfant fait preuve d'une maturité et d'un sérieux dépassant son âge. La majorité des enfants rencontrés sont très au fait de la situation administrative et matérielle de la famille. Certains enfants partagent les inquiétudes de leurs parents et se montrent très présents à leurs côtés pour faire face aux soucis du quotidien. Plusieurs auteurs ont démontré que les enfants sans logement assument la responsabilité de protéger et de prendre soin de leurs parents (Horn & Jordan, 2007 ; Kirkman et al., 2010 ; Moore et al., 2007).

Certains enfants s'inquiètent également de la situation matérielle de leur famille et du manque de ressources financières nécessaires pour subvenir à leurs besoins, ainsi que pour assurer le bien-être de leur parent. Ce type d'inquiétude est très présent chez les enfants sans

logement participant à des études étrangères (Moore et al., 2007). Les facteurs de stress liés aux conditions matérielles de vie ou à la mobilité élevée, peuvent être associés non seulement à la situation de sans logement, mais également à la pauvreté vécue par les familles (Compas, 1987 ; Mayer, 1997 ; Ziesemer et al., 1994).

En revanche, ce que nous avons découvert, et qui n'apparaît dans aucune étude étrangère consacrée à l'identification et l'analyse des facteurs de stress des enfants sans logement, c'est le fait que les événements stressants dans la vie des enfants sont également liés au parcours migratoire de la famille. En effet, la grande majorité des familles (29/30) a connu une expérience migratoire plus ou moins récente. De même, l'expérience de sans logement des enfants est intimement liée au parcours migratoire de la famille. Ce parcours amène régulièrement des facteurs de stress, tels que : la séparation avec la famille proche et/ou éloignée restée au pays d'origine, le mal du pays et la séparation avec les amis. Les enfants se déclarent stressés également par leur arrivée en France et la période d'adaptation dans le pays d'accueil, notamment l'apprentissage de la langue. Plusieurs s'inquiètent de la situation administrative de la famille et des démarches à effectuer. Les travaux étrangers consacrés au processus d'adaptation et aux besoins spécifiques des enfants migrants confirment que ces derniers doivent s'adapter à un environnement social, culturel, linguistique et climatique parfois diamétralement différent de celui connu jusqu'à présent (Laosa, 1989). Cette expérience représente la source potentielle de nombreux facteurs de stress (Igoa, 1995 ; Ko & Ferreira, 2010 ; Laosa, 1989 ; Partida, 1996 ; Ferreira, & Ornelas, 2011 ; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001) et peut affecter le bien-être psychologique et émotionnel des enfants, ainsi que celui de leur famille (Laosa, 1989 ; Ferreira & Ornelas, 2011).

Les liens entre la pauvreté et la situation de sans logement ont été déjà considérablement explorés dans la littérature portant sur ce sujet (Compas, 1987 ; Schmitz et al., 1995, 2001). De plus, les études étrangères et européennes démontrent que les enfants immigrés sont surreprésentés parmi ceux vivant dans la pauvreté (Chaudry & Fortuny, 2010 ; Legros, 2007). Ces derniers vivent plus souvent dans des hébergements ou logements sociaux surpeuplés, avec des ressources financières limitées (Munroe-Blum et al., 1989). En outre, de nombreux auteurs soulignent que les facteurs de stress sont non seulement cumulatifs dans leurs effets, mais qu'ils interagissent entre eux en amplifiant leur impact (Dunst & Trivette, 1994 ; Garnezy, 1983). Ces résultats confirment notre conviction, que les sources de difficultés vécues par les enfants sans logement sont souvent multiples et interconnectées.

Il nous a semblé évident d'inscrire ces résultats dans le *concept du continuum des risques (continuum-of-risk concept)* de Masten et ses collègues (1993), présenté déjà dans la partie théorique. En nous inspirant de la représentation graphique de ce concept présentée

par Buckner (2007, p. 18), la figure suivante propose un résumé des principaux résultats présentés dans ce chapitre.

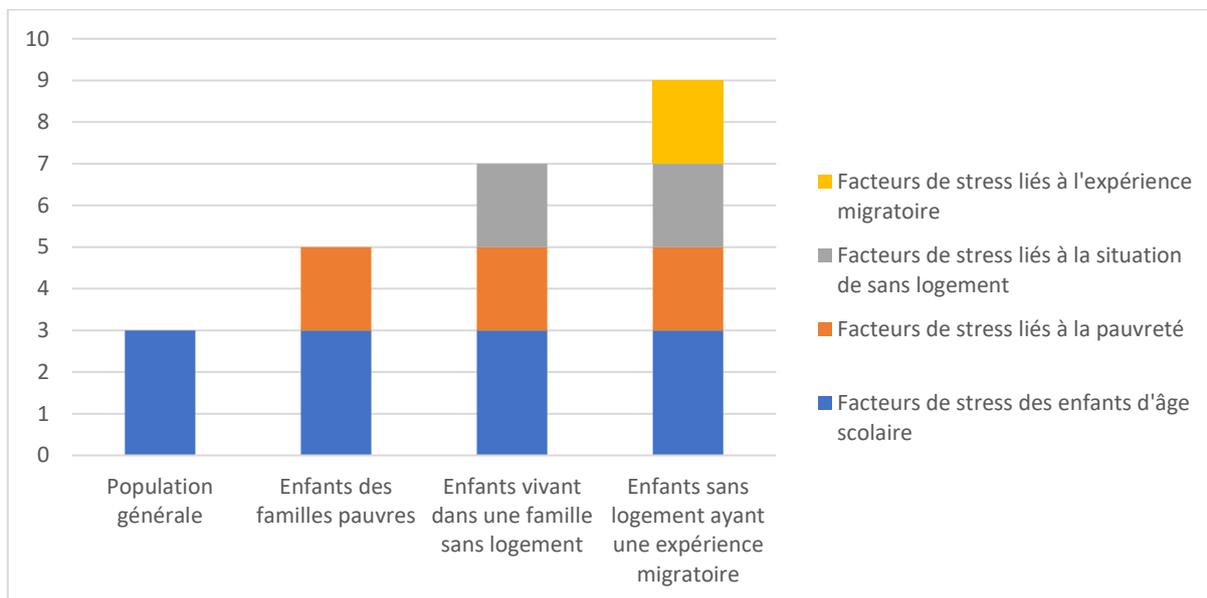


Figure 6 - Concept du continuum des risques

Le niveau de « gravité du problème » de chaque groupe est réparti jusqu'à quatre sources de stress différentes. Les enfants de la population générale ont une seule source de facteurs de risque (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire), ceux qui vivent dans des familles à faible revenu mais logés ont deux sources de facteurs de stress (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire plus les facteurs de stress liés à la pauvreté), les enfants sans logement sont exposés aux trois sources de stress (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire, ceux liés à la pauvreté et ceux liés à la situation de sans logement) et les enfants sans logement ayant vécu l'expérience migratoire qui doivent faire face aux quatre sources de stress potentielles (facteurs de stress des enfants d'âge scolaire, facteurs liés à la pauvreté, à la situation de sans logement et à l'expérience migratoire).

Chapitre 3.

Stratégies de coping des enfants sans logement

Dans cette recherche, nous avons décidé d'étudier les stratégies de coping utilisées par les enfants sans logement, hébergés avec leur famille à l'hôtel. Comme nous l'avons indiqué auparavant, afin de répondre à cet objectif, nous utilisons le questionnaire KidCope (Spirito et al., 1988) dans sa version française élaborée par Cyr et al. (1997). Cet outil propose aux enfants d'identifier une situation difficile ou stressante, de définir ensuite les stratégies de coping utilisées pour faire face à cette situation et de mesurer leur efficacité évaluée par les enfants eux-mêmes. Ce questionnaire permet d'évaluer deux types de données : des données qualitatives (situation stressante ou difficile identifiée) et des données quantitatives (fréquence et perception des stratégies d'adaptation utilisées). Les données qui concernent la nature des situations stressantes choisies par les enfants ont été présentées dans le chapitre précédent consacré aux facteurs de stress. A présent nous allons nous consacrer à l'analyse des stratégies de coping.

En nous appuyant sur la littérature portant sur les stratégies de faire face, nous avons décidé de procéder à l'analyse des données en deux étapes. Dans un premier temps, nous analysons de manière qualitative les 10 stratégies de coping avec leurs 15 items, proposés par le questionnaire KidCope. Dans un deuxième temps, nous présentons la fréquence et l'efficacité des stratégies de coping utilisées de manière générale et en lien avec le type de situation stressante à laquelle ils réfèrent.

Parmi les trente enfants rencontrés, 25 enfants ont rempli (avec l'aide de la chercheuse) le questionnaire KidCope – 13 filles et 12 garçons. Les enfants sont âgés entre 7 ans et demi et 13 ans avec l'âge moyen de 9,98 ans – 9,77 ans pour les filles et 10,21 pour les garçons. Parmi ces 25 enfants, 13 vivent dans une famille monoparentale et 12 avec leurs deux parents. 5 enfants sur 25 n'ont pas de fratrie. 5 enfants sont nés en France et 11 vivent dans une famille avec une situation administrative précaire.

1. Analyse qualitative des stratégies de coping utilisées

A présent nous proposons d'analyser en détail l'utilisation des différentes stratégies de coping utilisées par les enfants ayant participé à cette recherche. Le tableau suivant présente

la répartition des réponses des participants au questionnaire KidCope selon la fréquence d'utilisation des 10 stratégies de coping et des 15 comportements d'adaptation, ainsi que la perception des enfants quant à leur efficacité.

Tableau 26 - Stratégies et comportements d'adaptation utilisés selon le nombre d'enfants

Stratégie d'adaptation	Comportement d'adaptation	Nombre de participants selon la fréquence d'utilisation	Nombre de participants selon la perception d'efficacité		
			Pas efficace	Modérément efficace	Très efficace
<i>Distraction</i>	1. J'ai simplement essayé de l'oublier	19	3	10	6
	2. J'ai fait des choses pour essayer de l'oublier, comme regarder la télévision ou jouer à un jeu	19	2	8	9
<i>Retrait social</i>	3. Je suis resté(e) tout(e) seul(e)	9	3	4	2
	4. Je n'en ai parlé à personne	14	4	8	2
<i>Restructuration cognitive</i>	5. J'ai essayé de voir le bon côté des choses	14	4	8	2
<i>Critique négative</i>	6. J'ai pensé que c'était de ma faute	4	4	0	0
<i>Blâme des autres</i>	7. J'ai pensé que c'était la faute de quelqu'un d'autre	6	1	4	1
<i>Résolution de problème</i>	8. J'ai essayé dans ma tête de régler mon problème en pensant à des solutions	13	3	6	4
	9. J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un	13	0	2	11
<i>Expression des émotions</i>	10. J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère	13	5	7	1
	11. J'ai essayé de me calmer	11	1	8	2
<i>Pensée magique</i>	12. J'ai souhaité que le problème disparaisse	22	2	9	11
	13. J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé	16	3	7	6
<i>Soutien social</i>	14. J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres, comme ma famille, des grandes personnes ou des amis	21	0	8	13
<i>Résignation</i>	15. Je n'ai rien fait parce que le problème ne pouvait pas être réglé	14	10	1	3

Tous les comportements d'adaptation, représentant les dix stratégies de coping, ont été identifiés par quatre enfants ou plus. Nous observons que dans chacune des cinq

stratégies représentées par deux comportements d'adaptation, plusieurs enfants ont indiqué adopter seulement un des deux exemples des comportements relevant de la même stratégie. En effet, en ce qui concerne la stratégie de retrait social, sur 16 enfants ayant répondu de manière affirmative quant à l'utilisation de l'un des deux items proposés, 7 enfants indiquent utiliser les deux comportements proposés. Pour la résolution de problème, sur 17 enfants ayant répondu de manière affirmative, 9 indiquent utiliser les deux comportements. Pour la stratégie d'expression des émotions, c'est le cas de 9 enfants sur 15. Enfin, pour la stratégie de pensée magique c'est le cas de 15 enfants sur 23 ayant indiqué avoir recours à cette stratégie.

De manière générale, la majorité des enfants rencontrés utilisent le plus fréquemment les comportements d'adaptation suivants (dont l'ordre décroissant) : *J'ai souhaité que le problème disparaisse* (22/25), *J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres* (21/25), *J'ai simplement essayé de l'oublier* (19/25) et *J'ai fait des choses pour essayer d'oublier* (19/25). Les deux seuls comportements jugés efficaces par tous les enfants ayant indiqué leur utilisation, sont les deux comportements suivants : *J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres* (21/25), un des comportements le plus fréquemment utilisés, et *J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un*, utilisé par un peu plus de la moitié des participants (13/25).

Les deux comportements les moins fréquemment utilisés par les participants sont ceux de *J'ai pensé que c'était de ma faute* (4/25) et *J'ai pensé que c'était de la faute de quelqu'un d'autre* (6/25). Le premier d'entre eux est considéré comme inefficace pas tous les enfants ayant déclaré son utilisation. Le deuxième est perçu comme efficace par la majorité des enfants l'utilisant (5/6). Parmi les comportements les moins efficaces apparaît en première lieu celui de *Je n'ai rien fait parce que le problème ne pouvait pas être réglé*, jugé comme tel par une grande majorité des enfants l'utilisant (10/14). Le deuxième comportement relevant de cette catégorie est celui de *J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère* – 5 enfants sur 13 le jugent inefficace.

Tableau 27 - Nombre de comportements d'adaptation différents identifiés par enfant

Nombre de comportements d'adaptation différents utilisés	Nombre d'enfants		
	Fille N=13	Garçon N=12	Nombre total N=25
0-3	1	0	1
4-6	2	4	6
7-9	4	4	8
10-11	5	3	8
Plus de 12	1	1	2

Le tableau 27 démontre que la quasi-totalité des enfants utilise au minimum 4 comportements différents pour faire face à une situation stressante. Plus d'un tiers des enfants (10/25) en utilise 10 ou plus.

A présent nous procédons à l'analyse des différentes stratégies dans le même ordre qu'elles sont présentées dans le questionnaire KidCope. Nous avons décidé de les regrouper en deux catégories suivantes : les stratégies d'approche et les stratégies d'évitement (Ruth & Cohen, 1986).

1.1. Les stratégies d'approche

Les stratégies d'approche font référence à des efforts de coping orientés vers la confrontation au problème et la réduction de la dépression durant les périodes de crise (Holahan & Moos, 1991). Autrement dit, les stratégies d'approche correspondent, face à une situation problématique, à l'action ou tout au moins au fait de profiter d'un revirement de situation pour avoir un meilleur contrôle des choses. Elles font également référence à la ventilation des émotions (Roth & Cohen, 1986). Les stratégies d'approche regroupent : restructuration cognitive, résolution de problème, soutien social et expression des émotions.

1.1.1. Restructuration cognitive

La stratégie de restructuration cognitive correspond aux pensées qui altèrent la perception par l'individu des caractéristiques du facteur de stress ; le sujet donne un sens positif à ce qu'il est en train de vivre. Dans le questionnaire KidCope, cette stratégie est représentée par le comportement *J'ai essayé de voir le bon côté des choses*. 14 enfants sur 25, 6 filles et 8 garçons, indiquent l'utiliser.

Environ deux tiers des enfants (10/14) ayant déclaré se servir de ce comportement, le considèrent comme modérément (8) ou très (2) efficace.

1.1.2. Résolution de problème

La stratégie de résolution de problème renvoie à des pensées ou comportements axés sur la recherche des moyens visant à modifier, prévenir ou éliminer le facteur de stress. Cette stratégie est représentée dans le questionnaire KidCope par deux comportements, celui de *J'ai essayé dans ma tête de régler mon problème en pensant à des solutions* et *J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un*. Le premier d'entre eux peut être qualifié de coping cognitif, le deuxième comme relevant du coping comportemental. Les deux comportements sont adoptés par la moitié des enfants rencontrés

(13/25). Dans les deux cas, nous retrouvons plus de filles que de garçons qui déclarent utiliser ce type de comportement (respectivement 7 et 9).

Une jeune fille rencontrée, qui a choisi comme situation stressante le fait de rester dans la rue, décrit le comportement *J'ai essayé dans ma tête de régler mon problème en pensant à des solutions* en ces termes :

Oui, parce que comme on restait tout le temps dans la rue, tout le temps, tout le temps parce qu'il n'y avait pas de place. Et moi j'ai pensé de parler avec le 115, de parler avec eux comme ça ils nous trouvaient une place pour dormir quelque part, pas dans la rue. On n'est pas des animaux pour dormir dans la rue.

D., fille, 8 ans et demi

Un autre garçon, qui a choisi comme situation stressante la période que la famille a passée dans un centre d'hébergement collectif, décrit le comportement *J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un* dans les termes suivants :

J'en ai parlé à ma mère. Ça un peu changé parce qu'elle disait des choses positives.

P., garçon, 10 ans

Le premier comportement, relevant du coping cognitif, est considéré comme efficace par plus de $\frac{3}{4}$ des enfants ayant indiqué son utilisation (10/13) – 6 enfants le considèrent comme modérément efficace et 4 autres comme très efficace. Le deuxième comportement, celui qui relève du coping comportemental, est perçu comme efficace par tous les enfants l'utilisant. 11 enfants le considèrent comme très efficace et 2 enfants comme modérément efficace.

1.1.3. Expression des émotions

La stratégie d'expression des émotions recouvre les activités motrices ou verbales qui expriment des sentiments ou des émotions. Dans le questionnaire KidCope, elle est représentée par deux comportements d'adaptation, celui de *J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère* et celui de *J'ai essayé de me calmer*.

Le premier d'entre eux, *J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère*, est adopté par 13 enfants – 8 filles et 5 garçons. Dans ce comportement d'adaptation, l'attitude la plus souvent indiquée par les enfants est celle de *J'ai pleuré*. Le deuxième comportement, *J'ai essayé de me calmer*, est utilisé par 11 enfants - 6 filles et 5 garçons.

C'est le comportement *J'ai essayé de me calmer*, qui est perçu comme plus efficace parmi les deux proposés – la quasi-totalité des enfants (10/11) perçoivent ce comportement comme modérément (8) ou très (2) efficace. Le comportement *J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère* est considéré comme modérément (7) ou très (1) efficace par 8 enfants.

1.1.4. Soutien social

La stratégie de soutien social est définie comme un comportement non agressif impliquant la recherche de la présence des autres. Elle est représentée par le comportement *J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres*, qui est le deuxième dans le classement selon le nombre d'enfants ayant indiqué son utilisation (21/25). Cette stratégie est utilisée par la quasi-totalité des filles (12/13) et des garçons (10/12) interrogés.

La réponse indiquée le plus fréquemment dans ce type de comportement d'adaptation réfère à la présence de la famille, comme dans l'exemple cité ci-après :

Quand je suis avec ma famille, j'oublie tout.

C., garçon, 11 ans et demi

Il est perçu comme efficace par tous les enfants ayant indiqué son utilisation - 12 filles et 9 garçons. 13 enfants sur 21 le considèrent comme très efficace et 8 comme modérément efficace.

1.2. Les stratégies d'évitement

Les stratégies d'évitement ont pour but d'éviter la confrontation avec la situation problématique (Holahan & Moos, 1994), afin de réduire le niveau de stress et le rendre tolérable (Tétreault, Leclerc, & Pronovost, dans Rousseau, (2009). Les stratégies d'évitement réfèrent aux six stratégies restantes, qui sont les suivantes : distraction, retrait social, pensée magique, blâmer les autres, critique négative et résignation.

1.2.1. Pensée magique

La stratégie de la pensée magique peut être définie comme un comportement cognitif qui élimine ou modifie les caractéristiques du facteur de stress. Elle est représentée par deux comportements d'adaptation – *J'ai souhaité que le problème disparaisse* et *J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé*, tous les deux pouvant être qualifiés de stratégies cognitives.

La plupart des enfants interviewés (22/25) utilisent le premier comportement, celui de *J'ai souhaité que le problème disparaisse*. Toutes les filles interrogées (13) et $\frac{3}{4}$ des garçons (9/12) indiquent adopter ce comportement d'adaptation. Le deuxième, *J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé*, est utilisé par 16 enfants sur 25 interrogés. Parmi ces enfants nous retrouvons 7 filles et 9 garçons.

Un des enfants qui a choisi comme situation stressante la vie à l'hôtel, décrit ce comportement en ces termes :

Parce que des fois je me mets là debout et je commence à penser, j'essaie d'oublier, je souhaite d'avoir une maison comme en E. [nom du pays]. Là-bas, quand j'avais faim, je mangeais. Mais ici, quand j'ai faim, je ne peux pas manger parce qu'on n'a pas beaucoup à manger. Parce que si je mange quelque chose, il n'y aura pas pour après.

C., garçon, 11 ans et demi

La grande majorité des enfants déclarant l'adoption de ces deux comportements d'adaptation les considère comme efficaces. En ce qui concerne le comportement *J'ai souhaité que le problème disparaisse*, parmi les 20 enfants ayant déclaré son utilisation, 11 le considèrent comme très efficace et 9 comme modérément efficace. Parmi les 13 enfants qui déclarent adopter le deuxième comportement, celui de *J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé*, 7 le perçoivent comme modérément efficace et 6 autres comme très efficace.

1.2.2. Distraction

La stratégie de la distraction peut être définie comme une activité cognitive ou un comportement autre que le retrait, qui retarde la nécessité de faire face à un facteur de stress. Elle est représentée dans le questionnaire KidCope par deux comportements d'adaptation. Le premier, *J'ai simplement essayé d'oublier*, peut être qualifié de coping cognitif. Le deuxième, *J'ai fait des choses pour essayer d'oublier*, représente le coping comportemental.

Les deux comportements sont adoptés par 19 enfants sur 25. Autant que le premier est utilisé par le nombre quasi identique de filles et de garçons (respectivement 10 et 9), le deuxième est utilisé majoritairement par les filles (12/19).

Un des garçons rencontrés, âgé de 11 ans et demi et qui a choisi comme situation stressante le fait de vivre à l'hôtel, décrit en ces termes le comportement d'adaptation *J'ai simplement essayé de l'oublier* :

Oui, parfois ça m'arrive. Quand je ne suis pas à l'hôtel, ça m'aide, mais quand je suis à l'hôtel, je n'arrive pas. Quand je suis dehors, je ne suis pas très proche d'ici, j'oublie tout. Mais quand je rentre, j'ai déjà oublié que j'étais dehors. Et parfois quand je suis dehors, je vois le gardien qui passe, après je commence à penser à l'hôtel : je n'aime pas, j'aime pas, j'aimerais avoir une maison ; c'est des choses qui me passent par la tête.

C., garçon, 11 ans et demi

Une autre fille, âgée de 8 ans et qui a choisi comme situation stressante le fait de vivre à l'hôtel, le décrit de la manière suivante :

Oui, des fois j'ai essayé d'oublier (qu'on allait vivre à l'hôtel) pour que je ne puisse pas m'énerver, pour que je puisse pas paniquer.

T., fille, 8 ans

Trois enfants rencontrés, ayant choisi comme situation stressante le fait de vivre à l'hôtel pour les deux premiers et la situation administrative de la famille pour la dernière, décrivent en ces termes le deuxième comportement, qui réfère au coping comportemental :

Quand je regarde la télé, c'est comme si je suis chez moi, parce que je ne suis pas en train de regarder derrière, j'oublie que je suis à l'hôtel, je suis tranquille. Et c'est pareil quand je dors – parfois je pense que je suis en E. [nom du pays où la famille a vécu auparavant], je rêve que je suis dans une maison, ça m'arrive pleine de fois.

C., garçon, 11 ans et demi

Pour oublier je regarde la télé. Par exemple le dessin animé que j'ai regardé, il sera dans ma tête et ça va remplacer ce que j'avais dans la tête.

T., fille, 8 ans

Oui, je fais des choses pour essayer d'oublier mais après, quand quelqu'un me pose la question, je me rappelle parce qu'il me l'a dit. A l'école ça marche parce qu'on a plein de devoirs et ça ressort les papiers et tout, et c'est les devoirs sont dans ma tête mais quand je finis, je me rappelle qu'il y a les papiers et tout.

F., fille, 7 ans et demi

Les deux comportements d'adaptation sont perçus comme efficaces par la grande majorité des enfants déclarant les utiliser. Le comportement *J'ai simplement essayé d'oublier* est perçu comme modérément (10) ou très (6) efficace par 16 enfants sur 19 ayant indiqué son utilisation. Le deuxième, celui de *J'ai fait des choses pour essayer d'oublier*, est perçu comme efficace par la quasi-totalité des enfants (17/19) ayant indiqué son utilisation. 9 enfants le considèrent comme très efficace et 8 comme modérément efficace.

1.2.3. *Retrait social*

Le retrait social peut être défini comme un comportement qui sert à isoler l'individu de la présence des autres. Cette stratégie est représentée par deux comportements dans le questionnaire KidCope : *J'en ai parlé à personne* et *Je suis resté tout seul*. Ils sont utilisés respectivement par 14 et 9 enfants avec une majorité des garçons (respectivement 8 et 5).

Environ 2/3 des enfants déclarant l'utilisation de ces comportements d'adaptation les perçoivent comme efficaces. Le comportement *J'en ai parlé à personne* est perçu comme efficace par 10 sur 14 enfants - 8 enfants le décrivent comme modérément efficace et 2 comme très efficace. 4 enfants jugent le comportement *Je suis resté(e) tout(e) seul(e)* comme modérément efficace et 2 autres comme très efficace.

1.2.4. *Résignation*

La résignation peut être définie comme un comportement d'acceptation de ce que l'individu est en train de vivre et de renonciation à toute tentative de faire face au facteur de

stress. Un peu plus de la moitié des enfants interviewés (14/25) indiquent utiliser la stratégie de résignation et son comportement d'adaptation *Je n'ai rien fait parce que le problème ne pouvait pas être réglé*. Parmi les 14 enfants nous retrouvons 8 garçons et 6 filles.

Ce comportement d'adaptation est perçu comme inefficace par 10 enfants sur 14 ayant indiqué son utilisation. 4 autres enfants le considèrent comme très (3) ou modérément (1) efficace.

1.2.5. *Blâmer les autres*

La stratégie de blâmer les autres renvoie aux pensées qui visent à engager la responsabilité des autres pour expliquer ce qui est arrivé. Dans le questionnaire KidCope elle est représentée par le comportement *J'ai pensé que c'était de la faute de quelqu'un d'autre*. Parmi les 6 enfants ayant indiqué l'utilisation de ce comportement, nous retrouvons 4 garçons et 2 filles.

Le comportement *J'ai pensé que c'était de la faute de quelqu'un d'autre* est considéré comme efficace par la quasi-totalité des enfants ayant indiqué son utilisation (5/6) – 4 le perçoivent comme modérément efficace et 1 comme très efficace.

1.2.6. *Critique négative*

La dernière stratégie, celle de critique négative, peut être définie comme des pensées visant à se blâmer soi-même pour ce qui est arrivé. Elle est représentée dans le questionnaire KidCope par le comportement *J'ai pensé que c'était de ma faute*. Ce comportement est utilisé par 4 enfants au total, dont 3 filles.

Ce comportement d'adaptation est perçu comme inefficace par tous les enfants ayant indiqué son utilisation.

2. Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées

Dans cette partie nous allons analyser la fréquence et l'efficacité des stratégies de coping utilisées. La méthode d'analyse a été décrite dans la troisième partie de ce document (chapitre 2).

Tout d'abord, nous analysons les moyennes de fréquence et d'efficacité de chaque stratégie utilisée séparément, ainsi que selon les deux types de stratégies retenues, à savoir les stratégies d'approche et les stratégies d'évitement.

2.1. Fréquence d'utilisation des stratégies de coping

Comme nous l'avons déjà signalé, les dix stratégies de coping sont décrites par 15 items différents, que nous appelons ici des comportements d'adaptation. Cinq stratégies de coping sont décrites par deux items, il s'agit des stratégies suivantes : la distraction, le retrait social, la résolution de problème, l'expression des émotions et la pensée magique.

Le tableau suivant présente les moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies de coping par les enfants. Le mode de calcul des scores obtenus a été présenté dans la troisième partie de ce document.

Tableau 28 - Moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies de faire face

Stratégies de coping	Min	Max	m	σ
Distraction	0	1	0,76	0,39
Retrait social	0	1	0,46	0,41
Restructuration cognitive	0	1	0,56	0,51
Critique négative	0	1	0,16	0,37
Blâmer les autres	0	1	0,24	0,44
Résolution de problème	0	1	0,52	0,42
Expression des émotions	0	1	0,48	0,44
Pensée magique	0	1	0,76	0,33
Soutien social	0	1	0,84	0,37
Résignation	0	1	0,56	0,51
Stratégies d'évitement	0,17	0,83	0,49	0,17
Stratégies d'approche	0,00	1,00	0,60	0,26

Six stratégies sur dix utilisées présentent les moyennes au-delà de la moyenne théorique de 0,5 de chacun des items. Parmi ces stratégies, nous comptons (dans l'ordre décroissant selon la moyenne) : le soutien social (0,84), la pensée magique et la distraction (0,76), la restructuration cognitive et la résignation (0,56), ainsi que la résolution de problème (0,52). Les deux stratégies les moins utilisées sont la critique négative (0,16) et le blâme des autres (0,24). Nous observons également que ce sont les stratégies d'approche qui obtiennent un score plus élevé que celui des stratégies d'évitement (0,60 vs. 0,49).

Les moyennes de fréquence d'utilisation de toutes les stratégies sont présentées par ordre décroissant dans la figure 7. Sur ce graphique, les stratégies d'approche sont représentées en vert et les stratégies d'évitement en orange.

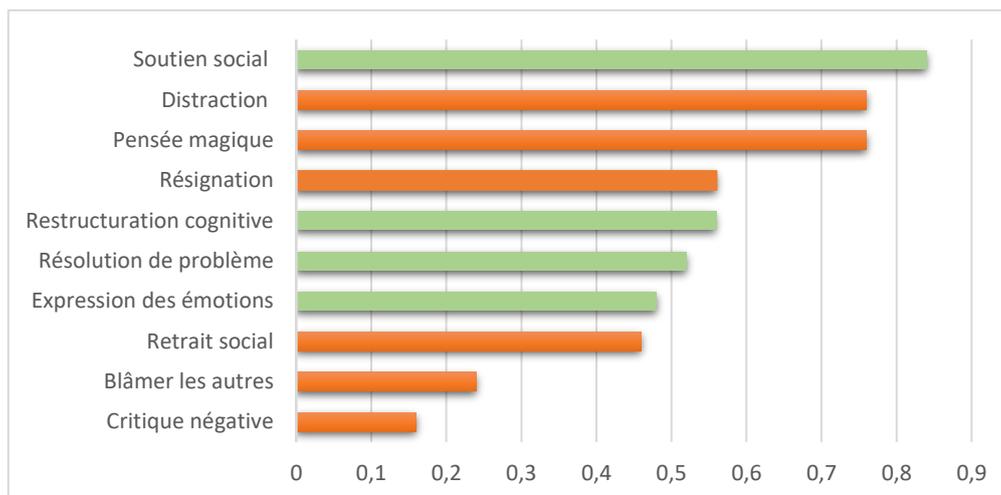


Figure 7 - La fréquence d'utilisation des stratégies de coping dans l'ordre décroissant

Nous constatons que parmi les stratégies les plus fréquemment utilisées apparaît une stratégie d'approche, le soutien social, et deux stratégies d'évitement, la distraction et la pensée magique. Les trois stratégies les moins fréquemment utilisées sont les stratégies d'évitement : la critique négative, blâmer les autres et le retrait social.

2.2. Perception d'efficacité des stratégies de coping utilisées

Les moyennes de la perception de l'efficacité des stratégies utilisées sont présentées dans le tableau 29 et organisée par ordre décroissant dans la figure 8.

Tableau 29 - Moyennes d'efficacité des stratégies utilisées

Stratégies de coping	Min	Max	m	σ
Distraction	0	2	1,24	0,62
Retrait social	0	2	0,78	0,66
Restructuration cognitive	0	2	0,86	0,66
Critique négative	0	0	0,00	0,00
Blâmer les autres	0	2	1,00	0,63
Résolution de problème	0	2	1,41	0,62
Expression des émotions	0	2	0,93	0,56
Pensée magique	0	2	1,33	0,60
Soutien social	1	2	1,62	0,50
Résignation	0	2	0,50	0,85
Stratégies d'évitement	0,25	2,00	1,03	0,46
Stratégies d'approche	0,00	2,00	1,22	0,46

Au regard des données présentées dans le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que la stratégie perçue comme la plus efficace est celle du soutien social (1,62). C'est également la seule stratégie identifiée comme très ou modérément efficace par tous les

enfants ayant répondu au questionnaire KidCope. Les autres stratégies ayant obtenu des scores supérieurs à la moyenne théorique (valeur 1) sont : la résolution du problème (1,41), la pensée magique (1,33) et la distraction (1,24). Les stratégies perçues comme les moins efficaces sont la critique négative (0) et la résignation (0,5). Les stratégies d'approche sont perçues comme étant plus efficaces que les stratégies d'évitement (1,25 vs. 0,98), même si l'analyse des écarts types sur ces deux dimensions révèle une certaine variabilité des scores autour de la moyenne.

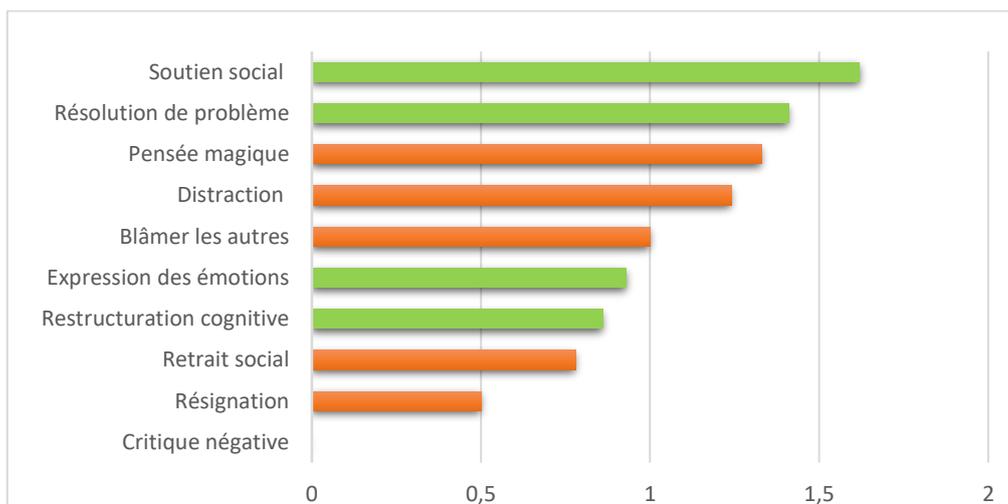


Figure 8 - Moyennes d'efficacité des stratégies de coping utilisées par ordre décroissant

La figure 8 démontre que parmi les stratégies perçues par les enfants comme les plus efficaces, figurent, dans l'ordre d'importance, deux stratégies d'approche – le soutien social et la résolution de problème, suivies de deux stratégies d'évitement, que sont la pensée magique et la distraction.

Parmi les trois stratégies les moins efficaces figurent uniquement les stratégies d'évitement, à savoir la critique négative étant considérée comme inefficace par tous les enfants qui l'utilisent, ainsi que la résignation et le retrait social.

3. Fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées selon le type de situation stressante choisie

Spirito (1996) propose également d'analyser la fréquence et la perception de l'efficacité des différentes stratégies de coping selon la nature de la situation stressante choisie. Malgré la taille restreinte de la population étudiée dans le cadre de notre recherche (rappelons que le questionnaire KidCope a été complété par 25 enfants), nous avons décidé de procéder à ce type d'analyse également.

Dans le chapitre 2 de la quatrième partie de cet écrit, nous avons présenté les différentes situations stressantes choisies par les enfants en début du questionnaire KidCope. Pour rappel, l'ensemble de ces situations ont été regroupées en 5 catégories, qui sont les suivantes : la situation de sans logement (N=10), la vie à l'hôtel (N=5), les relations avec les pairs (N=3), la séparation ou perte d'un proche (N=3) et la catégorie Autre (N=4), qui comprend les situations liées à l'arrivée de la famille en France, l'événement vécu dans le pays d'origine, la perte d'un animal de compagnie et la perte d'un ami.

Les données obtenues démontrent que les enfants utilisent plusieurs stratégies de coping à la fois pour faire face au stress perçu. Les dix stratégies référencées dans le questionnaire KidCope ont été utilisées pour faire face aux situations stressantes liées à l'expérience de sans logement, la vie à l'hôtel et les relations avec les pairs (la stratégie donnée a été identifiée par au moins un enfant ayant choisie la situation stressante donnée). Nous observons une différence seulement dans la catégorie Autre où la stratégie de critique négative n'a été identifiée par aucun des enfants concernés.

Le tableau 30 présente l'ensemble des scores des enfants pour la fréquence et efficacité des stratégies de coping utilisées. Comme précédemment, afin de garantir l'équité des résultats obtenus et de rendre possible la comparaison de la fréquence et la perception de l'efficacité des stratégies utilisées, pour les stratégies représentées dans le KidCope par deux items, une moyenne a été calculée afin de présenter une seule moyenne par stratégie.

Nous pouvons constater que les moyennes de fréquence des stratégies adoptées, ainsi que les moyennes d'efficacité, varient fortement selon le type de situation stressante choisie par l'enfant. Mais quelle que soit sa nature, ce sont les stratégies d'approche qui obtiennent systématiquement un score plus important pour la fréquence de leur utilisation. Une exception apparaît pour les stratégies de coping utilisées face aux situations stressantes liées à la séparation ou perte d'un proche, où les deux types de stratégies obtiennent un score égal. Les stratégies d'approche sont jugées également comme les plus efficaces pour la majorité de type de situations stressantes rencontrées, sauf celles liées à la vie à l'hôtel.

Tableau 30 – Moyennes de fréquence et d'efficacité des stratégies utilisées

Stratégie d'adaptation	Situation stressante											
	Situation de sans logement N=10		Vie à l'hôtel N=5		Relations avec les pairs N=3		Séparation ou perte d'un proche N=3		Autre N=4			
	Fréquence	Efficacité	Fréquence	Efficacité	Fréquence	Efficacité	Fréquence	Efficacité	Fréquence	Efficacité		
Distraction	0,85	1,33	0,80	1,63	0,67	1,25	0,83	1,00	0,50	0,67		
Retrait social	0,45	0,71	0,50	1,50	0,67	0,50	0,67	0,67	0,13	0,00		
Restructuration cognitive	0,60	1,00	0,60	0,67	0,67	1,00	0,67	0,50	0,25	1,00		
Critique négative	0,20	0,00	0,20	0,00	0,33	0,00	0,00	-	0,00	-		
Blâmer les autres	0,10	0,00	0,40	1,50	0,33	1,00	0,33	1,00	0,25	1,00		
Résolution de problème	0,60	1,38	0,50	1,00	0,83	1,50	0,17	2,00	0,38	1,75		
Expression des émotions	0,55	1,07	0,60	1,00	0,17	0,00	0,50	0,75	0,38	1,00		
Pensée magique	0,75	1,39	0,70	1,63	0,67	1,33	1,00	1,83	0,75	0,50		
Soutien social	0,90	1,56	0,60	2,00	1,00	1,67	1,00	1,67	0,75	1,33		
Résignation	0,50	0,40	0,60	1,00	0,33	0,00	0,67	0,00	0,75	0,67		
Stratégies d'évitement	0,48	0,60	0,53	1,21	0,50	0,68	0,58	0,90	0,40	0,57		
Stratégies d'approche	0,66	1,25	0,58	1,17	0,67	1,04	0,58	1,23	0,44	1,27		

3.1. Fréquence et efficacité des stratégies d'approche

La figure 9 présente les moyennes pour la fréquence d'utilisation des stratégies d'approche selon le type de situation stressante choisie.

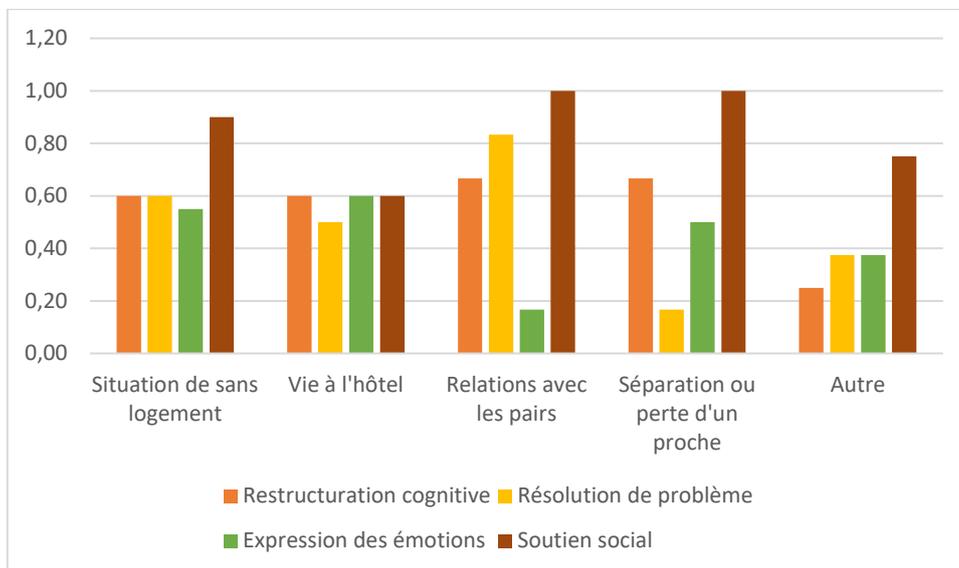


Figure 9 - Moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies d'approches selon le type de situation stressante

Nous pouvons constater que dans la majeure partie de cas, nonobstant le type de situation stressante rencontrée, les enfants déclarent utiliser avant tout la stratégie de soutien social. Une exception apparaît pour les situations stressantes liées à la vie à l'hôtel, où trois stratégies d'approche sont utilisées à fréquence égale, celle de soutien social, de restructuration cognitive et celle d'expression des émotions. Pour faire face au stress lié à la situation de sans logement et la vie à l'hôtel, toutes les stratégies d'approche obtiennent des moyennes supérieures ou égales à la moyenne théorique (valeur 0,5). Parmi les stratégies les moins fréquemment utilisées figurent : l'expression des émotions pour gérer le stress lié aux relations avec les pairs et la résolution de problème pour faire face aux situations stressantes liées à la séparation ou perte d'un proche.

La figure suivante permet d'analyser la perception d'efficacité des stratégies d'approche utilisées selon le type de situation stressante.

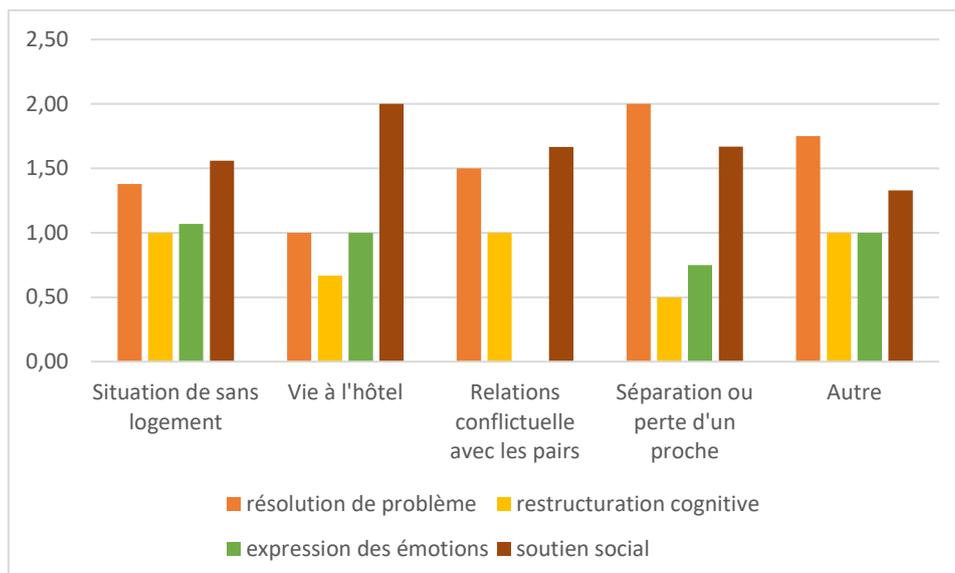


Figure 10 - Moyennes d'efficacité des stratégies d'approche utilisées selon le type de situation stressante

Parmi les stratégies d'approche les plus efficaces figurent les deux stratégies suivantes : le soutien social pour faire face aux situations stressantes liées à la vie à l'hôtel, à la situation de sans logement et aux relations avec les pairs ; et la résolution de problème qui est jugée la plus efficace pour gérer le stress lié à la séparation ou perte d'un proche ou une situation classifiée dans la catégorie Autre. A l'exception des situations stressantes liées à la vie à l'hôtel, les deux stratégies suivantes : le soutien social et la résolution de problème, obtiennent des moyennes supérieures à la moyenne théorique (valeur 1). Parmi les stratégies les moins efficaces figurent l'expression des émotions pour gérer le stress lié aux relations avec les pairs et la restructuration cognitive pour faire face au stress lié à la séparation ou perte d'un proche.

3.2. Fréquence et efficacité des stratégies d'évitement

La figure suivante présente les moyennes pour la fréquence d'utilisation des stratégies d'évitement selon le type de situation stressante choisie.

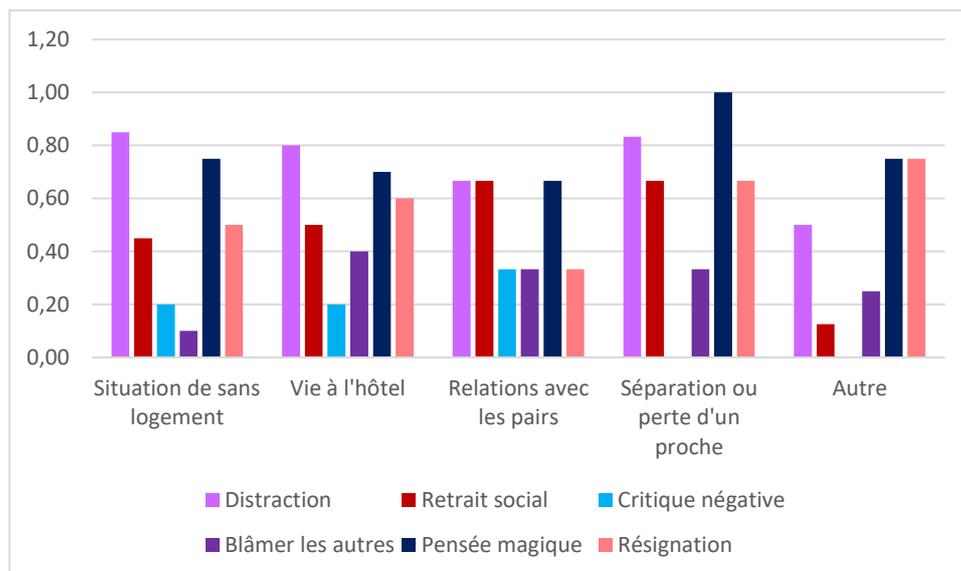


Figure 11 - Moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies d'évitement selon le type de situation stressante

Nous observons des scores pour la fréquence d'utilisation très différents selon le type de situation stressante choisie. Pour faire face au stress lié à la situation de sans logement, c'est la distraction et la pensée magique qui sont les plus utilisées. Pour gérer le stress lié à la vie à l'hôtel, les enfants déclarent utiliser la distraction, suivie de la pensée magique et de la résignation. Les trois stratégies suivantes : la distraction, le retrait social et la pensée magique, sont les plus fréquemment utilisées pour gérer le stress lié aux relations avec les pairs. Pour faire face au stress dû à la séparation ou perte d'un proche, les enfants utilisent avant tout la pensée magique, suivie de la distraction, du retrait social et de la résignation. Et enfin, pour faire face au stress lié aux situations classifiées dans la catégorie Autre, les enfants utilisent avant tout la pensée magique et la résignation.

Nonobstant le type de situation stressante choisie, les deux stratégies d'évitement qui obtiennent des moyennes supérieures à la moyenne théorique (valeur 0,50) sont la distraction et la pensée magique. Nous observons qu'aucun enfant ayant choisi une situation de la catégorie Séparation ou perte d'un proche et Autre ne déclarent utiliser la critique négative.

Le graphique suivant présente les moyennes pour l'efficacité des stratégies d'évitement utilisées selon la nature de la situation stressante choisie.

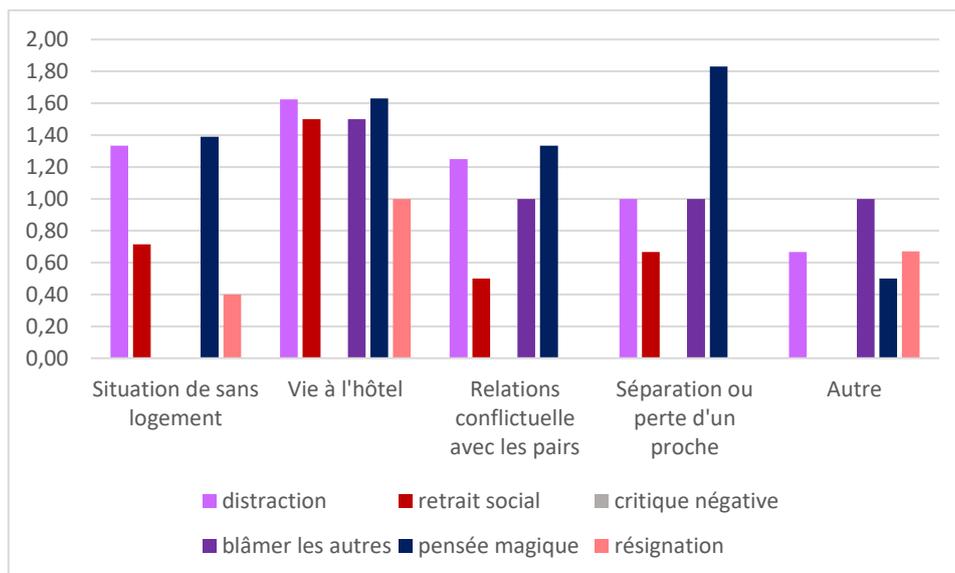


Figure 12 - Moyennes d'efficacité des stratégies d'évitement utilisées selon le type de situation stressante

La stratégie jugée la plus efficace dans presque toutes les catégories de situations stressantes est celle de la pensée magique, suivie par la distraction. Seulement deux stratégies obtiennent des moyennes supérieures à la moyenne théorique (valeur 1) dans la catégorie de situations liées à la situation de sans logement et celle liée aux relations avec les pairs, ce sont la pensée magique et la distraction. Pour faire face au stress lié à la vie à l'hôtel, les 4 stratégies d'évitement suivantes obtiennent des moyens supérieurs à la moyenne théorique (valeur 1) : la distraction, la pensée magique, le retrait social et blâmer les autres. Avec le soutien social, une des stratégies d'approche, elles font partie des 5 stratégies jugées les plus efficaces pour faire face au stress lié à la vie à l'hôtel. C'est la pensée magique qui est jugée la plus efficace pour faire face aux situations liées à la séparation ou perte d'un proche, c'est également la seule stratégie dans cette catégorie avec une moyenne supérieure à la moyenne théorique. Pour aucune des stratégies d'évitement utilisées pour gérer le stress lié aux situations de la catégorie Autre, apparaît une moyenne d'efficacité supérieure à la moyenne théorique. Aucun des enfants ayant déclaré utiliser la critique négative, sans différence selon le type de situation stressante, la perçoit comme efficace.

Synthèse et discussion

Les stratégies d'adaptation ont été mesurées grâce au questionnaire KidCope. Rappelons qu'il concerne les dix stratégies de coping différentes représentées chacune par un à deux items, appelés dans notre recherche les comportements d'adaptation. Nous avons décidé de procéder à deux types d'analyse. Le premier consiste à décrire, de manière qualitative, les dix stratégies de coping avec les 15 comportements d'adaptation. Le deuxième est basé sur le calcul des moyennes de fréquences et des moyennes d'efficacité des stratégies identifiées pour la population globale étudiée et en fonction de la nature de la situation stressante à laquelle elles font référence.

Les résultats de notre recherche confirment que les enfants utilisent une grande diversité des comportements d'adaptation, et donc plusieurs stratégies de coping, afin de faire face au stress vécu (Donaldson et al., 2000 ; Van der Hoek, 2005). Dans notre étude, plus de deux tiers des participants (18/25) utilisent au minimum sept comportements d'adaptation différents, dont plus d'un tiers (10/25) en utilise 10 ou plus. Parmi les comportements d'adaptation les plus fréquemment utilisés figurent *J'ai souhaité que le problème disparaisse*, représentant la stratégie de pensée magique, *J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres*, appartenant à la stratégie de soutien social et les deux comportements de la stratégie de distraction, *J'ai simplement essayé de l'oublier* et *J'ai fait des choses pour essayer de l'oublier*. Parmi ces quatre comportements différents, trois peuvent être catégorisés comme le coping évitant/négatif et un seul comme le coping d'approche/positif (Spirito et al., 1996). Il est intéressant également de constater que la stratégie de soutien social, et son comportement *J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres*, est la seule qui est perçue comme efficace par tous les enfants ayant identifié son utilisation. Parmi les comportements les moins fréquemment utilisés apparaît celui de la stratégie de critique négative, *J'ai pensé que c'était de ma faute*, et le comportement *J'ai pensé que c'était de la faute de quelqu'un d'autre*, représentant la stratégie de blâmer les autres. La stratégie de critique négative est la seule évaluée comme inefficace par l'ensemble des enfants ayant indiqué son utilisation.

En ce qui concerne l'analyse des moyennes de fréquence et d'efficacité des stratégies utilisées, plusieurs stratégies obtiennent des moyennes au-delà de la moyenne théorique. Parmi les stratégies les plus fréquemment utilisées apparaît le soutien social, qui est également la stratégie évaluée comme la plus efficace parmi l'ensemble des stratégies utilisées et la seule stratégie jugée efficace par tous les enfants ayant indiqué son utilisation. Les enfants recherchent du soutien avant tout auprès de leurs parents, ce qui confirme l'idée

que la famille représente la principale ressource permettant de faire face au stress vécu (Huang & Menke, 2000). Ce résultat est en accord avec les données que nous avons recueillies auprès des enfants et qui affirment que le fait d'affronter ensemble les problèmes et les obstacles liés à la situation actuelle, resserrent les liens entre tous les membres de la famille et permettent de se soutenir mutuellement (Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2010 ; Kozol, 1988 ; Lindsey, 1998 ; Moore et al., 2007). Par ailleurs, ce type de données est assez atypique parmi les résultats des travaux portant sur ce sujet soulignent plutôt de l'impact négatif de la situation de sans logement sur les relations familiales et la cohésion de la famille (Kolar, 2004 ; Resolve Community Consulting, 2004 ; Walsh, 2003). A la deuxième et troisième position parmi les stratégies le plus fréquemment utilisées apparaissent la pensée magique et la distraction. Ces deux stratégies font partie également des stratégies considérées comme les plus efficaces. D'après certains auteurs (Crain, 1985 ; Sarnoff, 1980), les enfants d'âge scolaire sont en capacité de gérer un stress important sans se placer en conflit avec les autres ou leur environnement grâce à l'imaginaire. La capacité des enfants d'âge scolaire à utiliser l'imaginaire peut influencer leur perception de la situation donnée ou la manière dont ils perçoivent leurs ressources disponibles pour y faire face (évaluation secondaire) (Heusel, 1995). D'après Sarnoff (1980, après Heusel, 1995), au moment où l'enfant identifie un événement pouvant menacer son équilibre, il tourne cet événement de manière à créer une issue heureuse grâce à son imagination. Cela peut expliquer, du moins en partie, la façon dont les enfants sans logement arrivent à faire face aux difficultés du quotidien tout en gardant un optimisme remarquable. Les résultats obtenus quant aux stratégies de coping utilisées sont en accord avec les travaux de Menke (Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000) conduits auprès des enfants sans logement, sauf pour la stratégie de résolution de problème. En effet, cette stratégie n'a pas été identifiée par les participants de l'étude de Huang et Menke (2001). Dans notre recherche, elle obtient une moyenne de fréquence légèrement supérieure par rapport à la moyenne théorique, en revanche elle est évaluée comme une des plus efficaces, juste après le soutien social.

Plusieurs auteurs affirment que le type de stratégies de coping utilisées dépend fortement de la nature du stress perçu (Donaldson et al., 2000 ; Spirito et al., 1991 ; Spirito et al., 1996 ; Van der Hoek, 2005). Dans notre étude, nonobstant le type de la situation stressante choisie, parmi les stratégies les plus fréquemment utilisées apparaissent le soutien social et la pensée magique. Ces deux stratégies font également partie des stratégies évaluées comme les plus efficaces. Ce résultat peut être expliqué par la taille très restreinte de la population étudiée dans notre étude.

Les résultats obtenus portant sur le coping des enfants sans logement indiquent que ces derniers utilisent les stratégies de coping similaires à celles de leurs pairs logés (Donaldson et al., 2000 ; Menke, 2000). Cela confirme l'idée que les enfants d'âge scolaire disposent d'un répertoire de stratégies de coping indépendamment de leur situation résidentielle. Contrairement aux résultats obtenus par Huang et Menke (2001) qui affirment que seulement 5 stratégies de coping ont été utilisées par 21% des enfants ou plus, dans notre étude, chaque comportement d'adaptation a été utilisé par 4 enfants au minimum et 11 comportements sur 15 proposés ont été identifiés par plus de la moitié des participants.

Cinquième partie

DISCUSSION GENERALE

L'objectif de notre recherche était d'étudier l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Le postulat de base que nous adoptions a été de reconnaître que l'enfant est le meilleur expert de son propre vécu et qu'il est le seul à pouvoir donner des informations justes sur son expérience. Cette conviction nous a obligés à mener une réflexion approfondie sur les défis éthiques et méthodologique d'une telle étude. En inscrivant notre démarche dans le modèle théorique de stress et de coping proposé par Lazarus et Folkman (1984), nous nous sommes attachés à saisir la perception de l'enfant de la situation de sans logement, ainsi qu'à analyser ce que les enfants identifient comme stressant dans leur environnement et comment ils y font face. Nous considérons que ce travail a contribué à apporter des connaissances avant tout en ce qui concerne l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Mais il a permis également de mieux connaître la population des familles sans logement en région Île-de-France et en particulier des familles hébergées à l'hôtel.

De manière générale, les résultats de notre étude confirment que les enfants d'âge scolaire possèdent un vocabulaire suffisant et des capacités de compréhension leur permettant de participer à un entretien portant sur leur vie quotidienne (Bearison, 1991 ; Greig et al., 2007 ; Heusel, 1995 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007), Selon la théorie de Piaget (1947), les enfants d'âge scolaire à partir de 7 ans sont en capacité de reconnaître des relations complexes dans leur environnement et de discerner les liens de causalité entre les événements. L'expérience de sans logement s'avère suffisamment concrète pour permettre à l'enfant d'en parler. Les enfants que nous avons rencontrés sont en capacité de comprendre et de décrire leur expérience de la situation de sans logement (Heusel, 1995). Dans notre étude les enfants sont conscients de la situation de leur famille et indiquent souvent un lien de causalité entre la situation administrative et/ou le fait de ne pas avoir de maison à soi avec l'hébergement à l'hôtel. Ils s'inquiètent également pour leur parents, conscients que ces derniers doivent faire face aux difficultés matérielles au quotidien et du stress que cela peut provoquer. De plus, les résultats obtenus prouvent que la théorie de Lazarus et Folkman (1984) peut être appliquée aux enfants d'âge scolaire (Huang & Menke, 2001) qui sont en capacité d'analyser leur vécu, d'identifier les facteurs de stress perçus et les stratégies de coping utilisées.

Ces résultats s'inscrivent dans un contexte français des politiques d'hébergement et de logement, et en particulier des familles en situation administrative précaire, particulièrement complexe. Afin de pouvoir l'appréhender dans sa globalité, nous revenons à présent brièvement sur le contexte politique. Plusieurs données démontrent que les familles sollicitant un hébergement se voient proposer systématiquement un hébergement à l'hôtel (Dallier, 2016

; Fondation Abbé Pierre, 2017 ; Guyavarch et al., 2014). Or, ce type d'hébergement, étant conçu comme une solution d'hébergement temporaire, ne répond pas aux besoins des familles qui y restent hébergées de plus en plus longtemps (Bartholomew, 1999 ; Dallier, 2016 ; Fantasia & Isserman, 1994 ; Guyavarch et al., 2014 ; Halpenny et al., 2001 ; Le Méner et al., 2012 ; Moore et al., 2007). Malgré les constats alarmants des études portant sur l'impact des modalités d'hébergement sur le développement et le bien-être des enfants, provenant principalement des études internationales (ex. Bassuk et al., 1997b ; Buckner & Bassuk, 1997 ; Buckner, Bassuk, & Weinreb, 2001 ; Buckner et al., 1999 ; Cumella et al., 1998 ; Douglass, 1996 ; Garcia Coll et al., 1998 ; Masten et al., 1993 ; Masten et al., 1997 ; Rafferty et al., 2004 ; Rubin et al., 1996 ; Schteingart et al., 1995 ; Weinreb et al., 1998), ce n'est que très récemment que le gouvernement français s'est intéressé à cette question. En effet, en février 2015 Sylvia PINEL, alors Ministre du Logement, de l'Égalité des territoires et de la Ruralité a annoncé un plan triennal pour réduire le recours aux nuitées hôtelières. Comme nous pouvons le lire dans le communiqué de presse publié à cette occasion, ce plan prévoyait, d'ici 2017 de : créer 13 000 places en dispositifs alternatifs sur trois ans, en réorientant les crédits destinés à financer de nouvelles nuitées hôtelières (9 000 places en intermédiation locative, 1 500 places en logement adapté, 2 500 places d'hébergement dans des centres ou des appartements dédiés aux familles) ; proposer des hébergements alternatifs aux 6000 demandeurs d'asiles actuellement hébergés à l'hôtel ; renforcer l'accompagnement social, en mettant notamment l'accent sur l'aide alimentaire et l'accès aux droits, des personnes hébergées à l'hôtel.

Malgré cette prise de conscience et la tentative de mise en place de solutions alternatives, la Fondation Abbé Pierre (2017, p.47) considère que ce plan se révèle à nouveau insuffisant. Cet organisme pointe plusieurs incohérences dans la construction même du Plan ou de sa mise en place. La première concerne le fait que le Plan ne vise pas à supprimer, ni même à diminuer le recours aux nuitées hôtelières, mais d'en ralentir la hausse. La deuxième difficulté est liée aux alternatives prévues aux nuitées hôtelières. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la majorité des places nouvelles devaient l'être en intermédiation locative. Or, comme le souligne la Fondation Abbé Pierre (2017) dans son dernier rapport, l'essentiel des places réellement mobilisées le sont en hébergement d'urgence (3 263 places sur 6 297 places mobilisées au 21 septembre 2016). Enfin, le troisième élément, essentiel dans notre opinion, relève du profil des familles hébergées à l'hôtel. Les chiffres sont sans appel : plus de 50% des familles à droits incomplets se voient proposer un hébergement à l'hôtel (Guyavarch et al., 2014). Compte tenu du fait que ces familles ne peuvent pas accéder à un logement de droit commun, ni même à un logement adapté, elles se retrouvent piégées par cette solution temporaire devenue pérenne.

Ainsi, la question des familles sans logement n'est pas seulement liée aux politiques d'hébergement et de logement en France, mais également aux politiques d'accueil des personnes étrangères, et en particulier à leur régularisation. La régularisation de ces familles est considérée comme une question particulièrement sensible et éludée jusqu'alors (Dallier, 2016). Nous voyons donc toute la complexité du contexte des politiques à destination des familles sans logement qui, de toute évidence, n'est pas prêt de changer. L'annonce récente, faite par le Président de la République, de la mise en place du *Plan quinquennal pour le Logement d'abord et la lutte contre le sans-abrisme 2018-2022*¹⁰ affirme les priorités du gouvernement pour favoriser l'accès ou maintien dans le logement. Malheureusement, à ce jour, aucune des cinq priorités annoncées ne concerne spécifiquement les familles sans logement (même si le plan de réduction des nuitées hôtelières sera poursuivi).

Au vu des éléments présentés, ils nous semblent intéressant d'évoquer quelques pistes de réflexion quant aux actions et/ou programmes pouvant être mis en place à destination des familles et des enfants sans logement. Il est évident que ces propositions devraient être consultées avant tout avec les enfants et les parents concernés.

Instabilité et insécurité

L'analyse du discours des enfants fait ressortir des sentiments négatifs, tels que la peur, la tristesse, la fatigue et de nombreuses inquiétudes liées au fait de ne pas savoir où la famille sera amenée à vivre. Ces sentiments sont liés avant tout au manque de stabilité et de prévisibilité dans la vie des enfants, ce qui peut les rendre confus et craintifs face à l'avenir (Guyavarch et al., 2014 ; Moore et al., 2007 ; Strategic Partners, 1997). Le vécu des enfants est marqué par de nombreuses pertes et des liens brisés, notamment en ce qui concerne les amitiés, les changements fréquents d'école liés aux déménagements répétés ou encore la perte des biens matériels (Efron et al., 1996 ; Guyavarch et al., 2014 ; Horn & Jordan, 2007 ; Keogh et al., 2006 ; Moore et al., 2007). Rappelons que près de la moitié des familles (12/30) a déménagé entre 3 et 5 fois depuis leur dernière perte d'un endroit stable pour vivre et 6 familles n'ont pas été en capacité de donner le nombre exact des différents lieux d'hébergement où elles ont été accueillies. Les enfants expriment également le besoin de savoir ce qui se passe dans leur vie. Les différents travaux confirment que les enfants devraient être informés des événements qui impactent leur vie (Winkworth & McArthur, 2006).

Recommandations

¹⁰ *Plan quinquennal pour le Logement d'abord et la lutte contre le sans-abrisme 2018-2022*, consulté sur le site: http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/09/plaquette_plan_quinquennal_lda_v2.pdf, le 01/10/2017

- Faute de solutions d'hébergement ou de logement pérennes, la recherche d'une stabilité dans l'accueil d'urgence devrait représenter une priorité pour les organismes gestionnaires des places d'hébergement. Cette recherche de stabilité concerne aussi bien le nombre d'orientations vers différents lieux d'hébergement proposées aux familles mais elle doit également prendre en compte les intérêts de l'enfant (école, activités extrascolaires etc.) et préserver les liens d'attachement existant dans la vie de l'enfant (la famille, les pairs). En aucun cas une famille avec des enfants devrait se retrouver sans aucune solution d'hébergement.
- Les familles devraient être hébergées dans les hôtels situés à proximité des transports en commun et/ou des écoles et des commerces afin de ne pas isoler l'enfant de son réseau social et lui garantir l'accès à l'éducation.
- Les enfants ont besoin d'être informés sur ce qui arrive à leur famille. Mais cette information doit être adaptée à l'âge de l'enfant et à ses besoins développementaux. Ce processus peut être réalisé par exemple à travers des techniques telles que le *story telling* ou l'art-thérapie.

Conditions d'hébergement

La vie quotidienne à l'hôtel s'avère assez compliquée pour les enfants. Les conditions matérielles d'hébergement, caractérisées par le manque d'espace, d'intimité, d'aménagements pour cuisiner et stocker de la nourriture ou par le manque d'hygiène, peuvent provoquer des tensions entre les membres de la famille et avec d'autres personnes hébergées ou travaillant à l'hôtel. Le manque d'aménagements pour jouer ou passer son temps libre et les règles de vie strictes contribuent également au mal-être et stress de nombreux enfants (DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2001 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Moore et al., 2007). Compte tenu du contexte français exposé auparavant, nous sommes conscients que le recours aux nuitées hôtelières ne pourra pas cesser du jour au lendemain. Dans cette situation, la garantie des conditions d'hébergement permettant à minima une vie décente aux familles devrait être assurée.

Recommandations

- Les conditions d'hébergement des familles devraient leur permettre d'établir un rythme de vie et une routine adaptée aux besoins de l'enfant et la vie familiale (heures de repas, de coucher/lever, activités etc.).
- L'hébergement proposé aux familles devrait être équipé de manière à pouvoir satisfaire les besoins propres au stade de développement de l'enfant. Il s'agit des commodités permettant aux familles de cuisiner et de partager des repas ensemble, des

aménagements permettant aux enfants de réaliser leur travail scolaire, des espaces de jeux, ainsi que des conditions garantissant un minimum d'intimité.

- Un travail semble nécessaire à mener avec les gérants d'hôtels hébergeant les familles, à l'issue duquel une charte serait élaborée afin d'instaurer des règles de vie et de fonctionnement claires et transparentes. Les professionnels concernés devraient être formés, ou tout au moins sensibilisés, aux besoins des familles et des enfants en situation de sans logement.

Accès à l'éducation

Le discours des enfants montre bien l'importance de l'école qui représente souvent le seul lien stable de l'enfant dans un environnement chaotique (Gilligan, 1998 ; Guyavarch et al., 2014 ; Heusel, 1990 ; Rescorla et al., 1991 ; Rafferty, 1995 ; Power et al., 1999 ; Whitman et al., 1990). La situation de sans logement restreint de manière considérable l'accès et la pleine participation de l'enfant au système scolaire. Les résultats de notre recherche confirment que les enfants sans logement sont confrontés à de nombreuses difficultés dans l'accès à l'éducation et la scolarisation, telles que les changements d'écoles fréquents, voir des périodes de déscolarisation suite aux déménagements réguliers, la difficulté d'obtenir une adresse postale nécessaire à l'inscription de l'enfant dans un établissement scolaire, le maintien de l'enfant dans le même établissement malgré la distance pouvant séparer l'hôtel de l'école, le manque d'aide disponible pour soutenir l'enfant dans son travail scolaire, ainsi que les conditions d'hébergement qui rendent la réalisation des devoirs compliquée. Les jeunes participants de notre étude mentionnent également les efforts particuliers et/ou les difficultés liées au fait de ne pas pouvoir suivre un programme scolaire en continu mais de devoir s'adapter sans cesse (ex. Efron et al., 1996 ; Horn & Jordan, 2007 ; Keogh et al., 2006 ; Noble-Carr, 2006 ; Rubin et al., 1996).

Recommandations

- La prise en compte du lieu de scolarisation de l'enfant devrait être systématique dans la recherche des solutions d'hébergement.
- La simplification des démarches nécessaires, et en particulier celle de la domiciliation administrative, semble indispensable afin de garantir une égalité d'accès à l'éducation des enfants sans logement.
- Les enfants sans logement devraient pouvoir bénéficier systématiquement de l'aide dans leur travail scolaire, ainsi que d'un lieu physique, garantissant les conditions nécessaires en termes d'équipement (bureau, ordinateur, accès à l'internet) et de calme, pour pouvoir réaliser leur travail scolaire.

- Des programmes de formation à destination des enseignants sur les besoins spécifiques des enfants sans logement et/ou migrants devraient être mis en place.

Expérience migratoire

Les résultats de notre recherche démontrent que l'expérience de sans logement de nombreux enfants est intimement liée au parcours migratoire de la famille. Ce parcours amène régulièrement des facteurs de stress, tels que : la séparation avec la famille proche et/ou éloignée restée au pays d'origine, le mal du pays et la séparation avec les amis, la période d'adaptation dans le pays d'accueil. Plusieurs, parmi les enfants rencontrés, s'inquiètent de la situation administrative de la famille et des démarches à effectuer. Les travaux étrangers consacrés au processus d'adaptation et aux besoins spécifiques des enfants migrants confirment que ces derniers doivent s'adapter à un environnement social, culturel, linguistique et climatique parfois diamétralement différent de celui connu jusqu'à présent (Igoa, 1995 ; Ko & Perreira, 2010 ; Laosa, 1989 ; Partida, 1996 ; Perreira, & Ornelas, 2011 ; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001).

Recommandations

- Afin de permettre à tous les enfants migrants l'accès à l'éducation, le dispositif UPE2A devrait être renforcé et développé.
- Des programmes d'aide et de soutien devraient être mis en place à destination de tous les enfants d'origine étrangère, et en particulier ceux accueillis dans les dispositifs d'hébergement, sans différence selon la durée de présence de l'enfant en France.
- Des activités permettant de valoriser la langue et la culture d'origine des enfants devraient leur être proposées. De même, le contact avec la famille restée dans le pays d'origine devrait être facilité (ex. mise à disposition de cartes téléphoniques, accès à l'internet).

Participation sociale et sentiment d'appartenance

Une des conséquences les plus importantes de la situation de sans logement sur la vie des enfants concerne la perte des amis. De manière générale, les enfants sans logement ont peu de possibilité de construire des liens d'amitié, ce qui contribue à leur vulnérabilité (Graham-Bermann et al., 1996 ; Moore et al., 2007). Les enfants, souvent indirectement, évoquent le besoin d'appartenir à un lieu et à une communauté. Ce besoin s'exprime avant tout par l'absence de réseau social et familial à proximité du lieu d'hébergement, le manque d'activité et le moindre investissement de l'environnement proche de l'hôtel. De plus, comme

le démontre les résultats obtenus dans notre recherche, plusieurs enfants n'ont pas accès aux activités péri- et extrascolaires. Rappelons que la mise en œuvre des activités périscolaires, tout comme l'accès à la cantine, relèvent des compétences des collectivités locales. Les collectivités, dans le respect de l'article L. 551-1 du code de l'éducation, sont libres de fixer les tarifs de ces activités. Malheureusement, certaines communes exigent une participation financière des familles, même celles sans ressources. Dans notre étude, 22 familles sur 30 déclarent n'avoir aucune ressource. Cela représente évidemment un obstacle insurmontable pour ces familles et l'impossibilité de fréquenter l'école pour les enfants. Or, comme le souligne le Défenseur des droits (2016, p. 40), ayant vocation à prolonger le temps de scolarisation, les temps passés à la cantine et aux activités périscolaires contribuent à améliorer la vie des enfants à l'école et sont indissociables de la scolarisation au sens strict.

Recommandations

- L'accès gratuit aux activités péri- et extrascolaires, ainsi qu'à la cantine scolaire, devraient être garanti à tous les enfants sans logement, sans différence selon leur situation administrative ou les ressources de la famille.
- Des centres sociaux devraient proposer des programmes ou activités à destination des familles sans logement afin de favoriser l'échange et réduire leur sentiment d'isolement.
- Dans les hôtels, où plusieurs familles sont hébergées, des activités à destination des enfants devraient être assurées (soit par le personnel de l'hôtel, soit par des professionnels externes à l'établissement).
- Des espaces permettant à l'enfant de s'exprimer et d'échanger sur son expérience et les difficultés rencontrées devraient être mis à disposition de toutes les familles. Il est indispensable de prendre en compte le fait que certains enfants ont besoin d'aide pour pouvoir s'exprimer. Ce soutien peut être représenté par un adulte ou sous la forme de groupes de parole ou d'entraide entre les enfants vivant les mêmes difficultés.
- Les enfants peuvent également avoir besoin d'aide pour pouvoir partager ce qu'ils ressentent avec leurs parents. Une aide des professionnels qualifiés devrait être proposée afin de permettre à l'enfant de verbaliser son vécu et d'agir sur les difficultés ressenties.
- La mise en place d'un numéro gratuit permettant aux enfants sans logement d'échanger avec un professionnel sur son expérience et/ou les difficultés rencontrées devrait être assurée.

Soutien aux parents

Mais la situation de sans logement peut impacter les relations familiales. Le manque de stabilité, les difficultés financières, les démarches administrative complexes, mais également la culpabilité de ne pas pouvoir offrir des conditions de vie adaptées à leurs enfants, peuvent conduire les parents vers la frustration, l'apathie et la défiance (Eddowes & Hranitz, 1989 ; Halpenny et al., 2001 ; Kolar, 2004 ; Lindsey, 1998 ; Walsh, 2003).

Recommandations

- L'accès à une aide psychologique devrait être garanti à toutes les familles, adultes comme enfants, qui en feraient la demande.
- Un soutien devrait être systématiquement proposé aux enfants et aux parents sans logement afin de pouvoir exprimer le vécu des familles et d'essayer de réduire le stress perçu.
- Des actions visant le soutien à la parentalité pourraient être également mises en place à destination des parents qui expriment une telle demande.

Participation et prise en compte du point de vue de l'enfant

Dans le cadre de ce projet, nous avons considéré que l'enfant est le meilleur expert de son propre vécu. Cela est vrai dans une démarche de recherche, mais également dans la mise en place des politiques et dispositifs directement concernant les enfants sans logement. Les enfants expriment le besoin de participer et avoir un rôle à jouer dans ce qui leur arrive. Le fait de pouvoir s'exprimer s'avère non seulement bénéfique à l'enfant en tant que l'individu, mais également aux enfants en tant que groupe (Graham et al., 2013 ; Moore et al., 2007, 2008b). Dans ce deuxième cas, la participation permet d'assurer les droits des enfants en tant que citoyens et les usagers d'un service, de garantir le droit à la participation prévu notamment par la CIDE, mais également d'améliorer la qualité des services qui leur sont destinés (Aubrey, & Dahl, 2006 ; Crowley, & Vulliamy, 2007 ; Lacharité, Sellenet, & Chamberland, 2015 ; Winkworth & McArthur, 2006). Deux types d'actions peuvent être envisagées.

Recommandations

- Associer les enfants à la réflexion, comment ils souhaitent être soutenus au quotidien et, de manière plus large, comment devraient évoluer les politiques les concernant.
- La deuxième action concerne le travail des professionnels intervenant auprès des familles qui souvent, faute de temps et/ou de compétences, se concentrent sur le travail avec les parents, en oubliant les besoins de l'enfant. Un temps devrait être consacré

au quotidien aux enfants afin de prendre en compte leurs besoins, d'écouter leurs histoires et de pouvoir répondre à leur questionnement.

CONCLUSION

Le projet de notre recherche visait à étudier l'expérience de l'enfant en situation d'hébergement d'urgence à travers la théorie transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984). Les choix éthiques et méthodologiques effectués l'ont été dans un objectif premier de protéger le bien-être de l'enfant tout en essayant d'apporter des réponses aux questions de recherches posées. La méthode qualitative et l'entretien compréhensif choisis pour le recueil des données se sont avérés adaptés aux objectifs fixés. Le questionnaire KidCope, utilisé pour étudier les stratégies de coping utilisées par les enfants, a été également bien accueilli par les participants.

Les résultats de notre étude s'inscrivent dans un contexte français où très peu de travaux ont été consacrés aux familles sans logement et encore moins à l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. De plus, à notre connaissance, aucune étude à ce jour porte sur les facteurs de stress et les stratégies de coping des enfants vivant dans cette situation. Malgré l'importance de ce travail, il est nécessaire de souligner plusieurs limites de notre démarche. Tout d'abord, les données ont été recueillies auprès d'un échantillon restreint et les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population des enfants sans logement. Une autre limite concerne le recueil de données et la durée des entretiens avec les familles. Rappelons que les enfants ont été rencontrés d'une à trois fois maximum ce qui peut représenter un temps insuffisant afin de créer un lien de confiance permettant à l'enfant de s'exprimer librement, mais également un temps physique insuffisant pour explorer les différents aspects de l'expérience des enfants rencontrés. Enfin, malgré les précautions prises, il existe également le risque de mauvaise interprétation des données recueillies, en particulier en ce qui concerne l'identification des facteurs de stress.

Compte tenu du nombre très limité d'études consacrées aux enfants sans logement en France, des études complémentaires devraient être menées auprès de cette population afin d'apporter des connaissances complémentaires sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement (ex. Anooshian, 2003, 2005 ; DeForge et al., 2001 ; Halpenny et al., 2002 ; Kirkman et al., 2009 ; Moore et al., 2007, 2008b ; Timberlake, 1994), ainsi que sur le stress perçu (ex. Davey, 1998 ; Heusel, 1995 ; Huang & Menke, 2001 ; Menke, 2000 ; Zima et al., 1999). Mais une attention particulière devrait être apportée aux stratégies de coping utilisées

par les enfants et à leur efficacité, des connaissances indispensables pour pouvoir comprendre le phénomène de résilience et de définir les modalités d'aide appropriées (ex. Deutsch et al., 1992 ; Hill, 1992 ; Horowitz et al., 1994 ; Huang & Menke, 2000 ; Timberlake, 1994).

Un travail de recherche serait nécessaire afin d'identifier et d'analyser les ressources dont disposent les enfants et les familles sans logement et sur la manière dont ils souhaitent être soutenus (Lacharité, 2014 ; Lacharité et al., 2015 ; Lewis, 2001 ; Moore et al., 2008b). De manière plus large, un travail de recherche devrait être mené sur l'évolution des politiques d'hébergement et de logement, ainsi que leur articulation avec les politiques familiales (Séraphin, 2010).

Les travaux internationaux affirment que la situation de sans logement est également stressante pour les parents, ce qui impacte leur capacité à être attentif à et à répondre aux besoins développementaux de leur enfants (Bassuk et al., 1996 ; Hausman & Hammen, 1993). A ce jour, nous manquons de connaissances portant sur le stress et le coping des parents sans logement (ex. Gorzka, 1999 ; Labrell, Chevignard, & Câmara Costa, 2016 ; Lacharité, Ethier & Piché, 1992 ; Mulroy & Lane, 1992 ; Savard & Zaouche-Gaudron, 2014 ; Wagner & Menke, 1991).

Nous manquons également d'informations en ce qui concerne l'éducation dans les familles sans logement et/ou migrantes et les relations parent-enfant (ex. Avezou-Boutry & Sabatier, 2013 ; Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Henri-Panabière, 2013 ; Kettani & Euillet, 2012 ; Lacharité & Gagnier, 2015 ; Zaouche-Gaudron, 2013). Ces éléments sont indispensables pour pouvoir comprendre l'impact de la situation résidentielle sur le fonctionnement de la famille et des enfants. Il nous semble également intéressant d'explorer le lien entre la situation de sans logement et l'expérience migratoire des enfants sans logement, un autre axe de la recherche ignoré jusqu'à présent.

BIBLIOGRAPHIE

- Achilli, L. (2010). La négociation de la relation ethnographique entre engagement et distanciation : de l'inconfort à la réduction des biais. In F. Chabrol & G. Girard (Eds.), *VIH/sida : Se confronter aux terrains. Expériences et postures de recherche* (p. 121-136). Paris/ ANRS.
- Ainsworth, M.D.S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36(1), 7-18.
- Alderson, P. (1993). *Children's consent to surgery*. Buckingham : Open University Press.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. London : Barnardo's.
- Alderson, P. (1998). Confidentiality and consent in qualitative research. *British Sociology Association Network*, 69, 6-7.
- Alderson, P., & Mayall, B. (1994). *Children's Decisions in Health Care and Research. Report of the SSRU Consent Conference Series. Number 5*. London : Social Science Research Unit, institute of Education, University of London.
- Alperstein, G., Rappaport, C., & Flanigan, J.M. (1988). Health problems of homeless children in New York City. *American Journal of Public Health*, 78(9), 1232-1233.
- Altshuler, J.L., & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60(6), 1347-1349.
- Anderson, G.E., Jimerson, S.R., & Whipple, A.D. (2005). Student ratings of stressful experiences at home and school : loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20.
- Angrilli, A., & Helfat, L. (1981). *Child psychology*. New York: Barnes & Noble.
- Anooshian L.J. (2003). Social isolation and rejection of homeless children. *Journal of Children and Poverty*, 9(2), 115-134.
- Anooshian, L.J. (2005). Violence and aggression in the lives of homeless children. *Journal of Family Violence*, 20(6), 373-387.
- Argouarc'h, J., & Boiron A. (2016). Les niveaux de vie en 2014. *Insee Première*, 1614, 1-4.
- Aronowitz, M. (1984). The social and emotional adjustment of immigrant children : a review of the literature. *International Migration Review*, 18(2), 237-257.
- Ashworth, M. (1982). The cultural adjustment of immigrant children in English Canada. In R.C. Nann (Eds.), *Uprooting and surviving* (p. 77-83). Boston : Reidel.
- Atkins, F.D., & Krantz, S. (1993). Stress and coping among Missouri rural and urban children. *Journal of Rural Health*, 9(2), 149-156.
- Atlani-Duault, L., Bouville, J.-F., Heidenreich, F., & Moro, M.R. (2003). Étude anthropologique, psychologique et transculturelle dans les centres d'accueil de la Sonacotra. In M. R. Moro & J. Barou (Eds.), *Les enfants de l'exil : Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil* (p. 10-149). Paris : UNICEF/SONACOTRA.
- Attar, B.K., Guerra, N.G., & Tolan, P.H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 391-400.

- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Barrett, M. (2004). Internalizing and externalizing problems in middle childhood : A study of Indian (ethnic minority) and English (ethnic majority) children living in Britain. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 449-460.
- Aubrey, C., & Dahl, S. (2006). Children's voices : The views of vulnerable children on their service providers and the relevance of services they receive. *British Journal of Social Work*, 36(1), 21-39.
- Auerbach, J., Lerner, Y., Barasch, M., & Palti, H. (1992). Maternal and environmental characteristics as predictors of child behavior problems and cognitive competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(3), 409-420.
- Avezou-Boutry, V., & Sabatier, C. (2013). Education familiale et situation d'acculturation. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (p. 367-384). Paris : Dunod.
- Axline, V. (1969). *Play therapy*. New York : Ballantine Books.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F., & Bukowski, M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Bahro, T. (1996). *Children in homeless families: breaking the cycle*. Paper presented at National Conference on Homelessness, September 1996, Melbourne.
- Baider, L., Kaufman, B., Ever-Hadani, P., & De-Nour, A.K. (1996). Coping with additional stresses: Comparative study of healthy and cancer patient new immigrants. *Social Science & Medicine*, 42(7), 1077-1084.
- Baptiste, D.A. (1993). Immigrant families, adolescents and acculturation. *Marriage & Family Review*, 19(3-4), 341-363.
- Barbier, J.-C. (2005). La précarité, une catégorie française à l'épreuve de la comparaison internationale. *Revue Française de Sociologie*, 46(2), 351-371.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Barnes, J. (1999). Parenting issues in homeless families. In P. Vostanis & S. Cumella (Eds.), *Homeless children : problems and needs* (p. 55-67). London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Barocas, R., Seifer, R., & Sameroff, A.J. (1985). Defining environmental risk : Multiple dimensions of psychological vulnerability. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 433-447.
- Bartholomew, T. (1999). *A Long Way from Home: Family Homelessness in the Current Welfare Context*. St Kilda Victoria : The Salvation Army.
- Basch, C.E., & Kersch, T.B. (1986). Adolescent perceptions of stressful life events. *Health Education*, 17(3), 4-7.
- Bassuk, E.L. (1993). Social and economic hardships of homeless and other poor women. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(3), 340-347.
- Bassuk, E.L., & Gallagher, E.M. (1990). The impact of homelessness on children. *Child and Youth Services*, 14(1), 19-33.
- Bassuk, E.L., & Rosenberg, L. (1988). Why does family homelessness occur? A case-control study. *American Journal of Public Health*, 78(7), 783-788.
- Bassuk, E.L., & Rosenberg, L. (1990). Psychosocial characteristics of homeless children and children with homes. *Pediatrics*, 85(3), 257-261.
- Bassuk, E.L., & Rubin, L. (1987). Homeless children : A neglected population. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 279-286.

Bassuk, E.L., Buckner, J.C., Weinreb, L., Browne, A., Bassuk, S.S., Dawson, R., & Perloff, J. (1997a). Homelessness in female-headed families : Childhood and adult risk and protective factors. *American Journal of Public Health, 87*(2), 241-248.

Bassuk, E.L., Rubin, L., & Lauriat, A.S. (1986). Characteristics of sheltered homeless families. *American Journal of Public Health, 9*(76), 1097-1101.

Bassuk, E.L., Weinreb, L.F., Buckner, J.C., Browne, A., Salomon, A., & Bassuk, S.S., (1996). The characteristics and needs of sheltered homeless and low-income housed mothers. *Journal of American Medical Association, 276*(8), 640-646.

Bassuk, E.L., Weinreb, L.F., Dawson, R., Perloff, J.N., & Buckner, J.C. (1997b). Determinants of behavior in homeless and low-income housed preschool children. *Pediatrics, 100*(1), 92-100.

Baumann, S.L. (1999). The lived experience of hope : Children in families struggling to make a home. *Hope : An International Human Becoming Perspective, 2*(1), 191-210.

Baumann, S.L. (1994). No place of their own : an exploratory study. *Nursing Science Quarterly, 7*, 162-169.

Baumann, S.L. (1996). Feeling uncomfortable : Children in families with no place of their own. *Nursing Science Quarterly, 9*(4), 152-159.

Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1992). School-based sources of stress among elementary and secondary at-risk students, *School Counselor, 40*(2), 97-102.

Bearison, D. (1991). *They never want to tell you : Children talk about cancer*, Cambridge : Harvard university press.

Beddoes, D, Hedges, A., Sloman, J., Smith, L., & Smith, T. (2010). *Engaging children and young people in research and consultation : a review of principles, policy and practice*, Research commissioned by the General Teaching Council for England, OPM.

Bellinghausen, L., Collange, J., Botella, M., Emery, J.-L., & Albert, E. (2009). Validation factorielle de l'échelle française de stress perçu en milieu professionnel. *Santé Publique, 21*(4), 365-373.

Berck J., (1992). *No Place to Be : Voices of Homeless Children*, Boston : Houghton Mifflin Company.

Bergonnier-Dupuy, G. (1997). Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance, 50*(3), 371-379.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie, 151*(1), 5-16.

Bergonnier-Dupuy, G. (2013). Les processus éducatifs intrafamiliaux : cadres d'analyse, dimensions et mesures. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (p. 207-225). Paris : Dunod.

Berk, L.E. (1997). *Child development* (4th ed). Needham Heights : Allyn and Bacon.

Berne, A.S., Dato, C., Mason, D.J., & Rafferty, M. (1990). A nursing model for addressing the health needs of homeless families. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship, 22*(1), 8-13.

Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1993). Children's coping in self- and other-relevant contexts. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(2), 208-226.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46*(1), 5-34.

Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Eds.), *Acculturation : Theory, models and some new findings* (p. 9-25). Boulder : Westview Press.

Berry, J.W., & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P.R. Dasen, J.W. Berry & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology : Towards applications* (p. 207-238). Newbury Park: Sage.

Bessell, S. (2006). Ethical research with children : The time for debate is now. *Communities, Children and Families Australia*, 1(1), 42-49.

Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in human behavior*, 64, 1-8.

Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique*, 57(1), 69-89.

Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N.M. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (p. 452-484). Toronto : John Wiley et Sons, Inc.

Bouillon, F., Fresia, M., & Tallio, V. (2006), Introduction. Les terrains sensibles à l'aune de la réflexivité. In F. Bouillon, M. Fresia & V. Tallio (Eds.), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 13-28). Paris : CEA-EHESS.

Boumaza, M., & Campana, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile ». *Revue française de science politique*, 57(1), 5-25.

Bouteyre, E. (2010). La résilience face aux tracas quotidiens vécus par les parents d'enfant malade ou handicap. *Bulletin de psychologie*, 6(510), 423-428.

Boxill, N.A., & Beaty, A.L. (1990). Mother/child interaction among homeless women and their children in a public night shelter in Atlanta, Georgia. *Child and Youth Services*, 14(1), 49-64.

Bradley, R.H., & Caldwell, B.M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20(2), 315-320.

Brady, C.P., Bray, J.H., & Zeeb, L. (1986). Behavior problems of clinic children : Relation to parental marital status, age and sex of child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(3), 399-412.

Brito, O., & Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 2(8), 1-2.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Brotman Band, E., & Weisz, J.R. (1988). How to Feel Better When It Feels Bad : Children's Perspectives on Coping With Everyday Stress, *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.

Broussard, E.R. (1976). Neonatal predictions and outcome at 10/11 years. *Child Psychiatry and Human Development*, 7(2), 85-93.

Browne, A. (1993). Family violence and homelessness : The relevance of trauma histories in the lives of homeless women. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(3), 370-384.

Browne, A., Salomon, A., & Bassuk, S.S. (1999). Impact of recent partner violence on poor women's capacity to maintain work. *Violence Against Women*, 5(4), 393-426.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Vulnérabilité et résistance aux maladies : le rôle des facteurs psychosociaux. In M. Bruchon-Schweitzer & B. Quintard (Eds.), *Personnalité et maladie. Stress, coping et ajustement* (p. 1-22). Paris : Dunod.

Bruniaux, C., & Galtier, B. (2003). L'étude de devenir des enfants de familles défavorisées : l'apport des expériences américaines et britanniques. *Les Papiers du CERC*, 1.

Buckner, J.C. (2007). The impact of homelessness on children : An analytical review of the literature. In D.J. Rog, C.S. Holupka & L.C. Patton (Eds.), *Characteristics and Dynamics of Homeless Families with Children. Final Report to the Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation* (Appendix A). Office of Human Services Policy, U.S. Department of Health and Human Services.

Buckner, J.C. (2008). Understanding the impact of homeless on children : Challenges and future research directions. *American Behavioral Scientist*, 51(6), 721-736.

Buckner, J.C., & Bassuk, E.L. (1997). Mental disorders and service utilization among youth from homeless and low-income housed families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 890-900.

Buckner, J.C., Bassuk, E.L., & Weinreb, L.F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39(1), 45-69.

Buckner, J.C., Bassuk, E.L., Weinreb, L.F., & Brooks, M.G. (1999). Homelessness and its relation to mental health and behavior of low-income school-age children. *Developmental Psychology*, 35(1), 246-257.

Burts, D.C., Hart, C.H., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 407-423.

Bury, A. (1993). *Researching children : The same or different?* Paper presented to the BSA Conference on Research Imaginations: Practical, philosophical and political. University of Essex.

Byrne, D.G., Thomas, K.A., Burchell, J.L., Olive L.S., & Mirabito N.S. (2011). Stressor experience in primary school-aged children : development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management*, 18(1), 88-111.

Cannon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A Critical examination and alternate theory. *American Journal of Psychology*, 39, 104-124.

Cartwright, S., & Cooper, G.L. (1996). *Managing mergers, acquisitions and strategic alliances : Integrating people and cultures* (2 ed.). Oxford: Butterworth- Heineman.

Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies : A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., Johnson, P., & Buehring, A. (2009). Learning to be a Qualitative Management Researcher. *Management Learning*, 40(5), 513-533.

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 22, 11-27.

Castex, G. (1997). Immigrant children in the United States. In N. Phillips (Eds.), *Urban Environment: Linking social policy and clinical practice*. Springfield : Charles C. Thomas Publisher.

Cazeneuve, A. (2013). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Chaudry, A., & Fortuny, K. (2010). *Children of immigrants : Economic well-being*. Washington : The Urban Institute.

Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J.M., Castaneda, R.M., Santos, R., & Scott, M.M. (2010). *Facing our future : Children in the aftermath of immigration enforcement*. Washington, DC: Urban Institute.

Chiu, Y.-W., & Ring, J. M. (1998). Chinese and Vietnamese immigrant adolescents under pressure : Identifying stressors and interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29, 444-449.

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.

Clark, A. (1992). *Homeless children and their access to schooling : A Bristol case study*. Bristol : The Space Trust.

Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.

Coddington, R.D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the disease of children. II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, 16(3), 205-213.

Coffman, S. (1994). Children describe life after Hurricane Andrew. *Pediatric Nursing*, 20(4), 363-368.

Cohen, P., & Schwab-Stone, M. (1990). Assessing mental health among children who are homeless. In J. Morrissey & D. Denis (Eds.), *Proceeding of a NIMH Sponsored Conference* (p. 78-87). Rockville : National Institute of Mental Health, Office of Program for the Homeless Mentally III.

Cohen, S., & Edwards, J.R. (1989). Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. In R.W.J. Neufeld (Eds.), *Advances in the investigation of psychological stress* (p. 235-283). New York : John Wiley & Sons.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Cohrane, R. (1979). Psychological and behavioral disturbance in West Indians, Indians and Pakistanis in Britain : a comparison of rates among children and adults. *The British Journal of Psychiatry*, 134(2), 201-210.

Coie, J.D., & Cillessen, A.H.N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-92.

Coles, R. (1976). *Uprooted children*. Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press.

Coles, R. (1986). *The political life of children*. Boston : Atlantic.

Commission nationale consultative des droits de l'homme (2014). *Rapport d'activité 2014. La dignité au cœur de la protection et de la promotion des droits de l'homme*. Paris : Commission nationale consultative des droits de l'homme.

Committee for Economic Development (1987). *Children in need : Investment strategies for the educationally disadvantaged*. New York : Committee for Economic Development.

Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

Compas, B.E. (1998). An agenda for coping research and theory : Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 231-237.

Compas, B.E., & Phares, V. (1991). Stress during childhood and adolescence : Sources of risk and vulnerability. In E.M. Cummings, A.L. Greene & K.H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology : Perspectives on stress and coping* (p. 111-129). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H., & Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence : Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127.

Compas, B.E., Howell, D.C., Phares, V., Williams, R.A., & Giunta, C.T. (1989). Risk factors for emotional-behavioral problems in young adolescents : A prospective analysis of adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 732-740.

Compas, B.E., Malcarne, V.L., & Fondacaro, K.M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 56(3), 405-411.

Compas, B.E., Worsham, N.L., Ey, S., & Howell, D.C. (1996). When mom or dad has cancer : II. Coping, cognitive appraisals, and psychological distress in children of cancer patients. *Health Psychology*, 15(3), 167-175.

Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE*, 1(5), 12-27.

Cooper, C.R., Denner, J., & Lopez, E.M. (1999). Cultural brokers : Helping Latino children on pathways toward success. *The Future of Children*, 9(2), 51-57.

Cosway, R., Endler, N.S., Sadler, A.J., & Deary, I.J. (2000). The coping inventory for stressful situations : Factorial structure and associations with personality traits and psychological health. *Journal of applied biobehavioral research*, 5(2), 121-143.

Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W., & Parker, G.R. (1990). The Rochester Child Resilience Project : Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2(2), 193-212.

Cree, V.E., Kay, H., & Tisdall, K. (2002). Research with children : sharing the dilemmas. *Child & Family Social Work*, 7(1), 47–56.

Croake, J.W., & Knox, F.H. (1971). A second look at adolescent fears. *Adolescence*, 6, 279-234

Cropley, A.J. (1983). *The education of immigrant children*. London : Croom Helm.

Crowley, A., & Vulliamy, C. (2007). *Listen Up! Children and Young People Talk : About Poverty*. Cardiff : Save the Children.

Cumella, S., Grattan, E., & Vostanis, P. (1998). The mental health of children in homeless families and their contact with health, education and social services. *Health and social care in the community*, 6(5), 331-342.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Buffalo : Multilingual Matters Ltd.

Curry, S.L., & Russ, S.W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(1), 61-69.

Cutuli, J.J., Desjardins, C.D., Herbers, J.E., Long, J.D., Heistad, D., Chan, C.K., Hinz, E., & Masten, A.S. (2013). Academic achievement trajectories of homeless and highly mobile students : resilience in the context of chronic and acute risk. *Child Development*. 84(3), 841-857.

Cyr, M., Fortin, A., & Chénier, N. (1997). *Questionnaire sur les stratégies d'adaptation des enfants* (traduction française de Spirito, A., Stark, L.J., & Williams, C. (1988), Kidcope). Montréal : Université de Montréal.

Dallier, P. (2016). *L'hébergement d'urgence sous forte tension : sortir de la gestion dans l'urgence*. Rapport d'information de M. Philippe DALLIER, fait au nom de la commission des finances, n° 193 (2016-2017), déposé le 7 décembre 2016.

- Damon, J. (2016). Pauvreté et précarité en chiffres. *Les Cahiers français*, 390, 8-14.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dantchev, N. (1989). Stratégies de coping et pattern A coronarogène. *Revue de Médecine Psychosomatique*, 17-18, 21-30.
- Dantzer, R. (1989). *Adaptation à l'environnement : du stress à la maladie*. Paris : Collection Scientifique Stablon.
- Davey, T.L. (1998). Homeless children and stress : An empirical study. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 7(1), 29–40.
- Davidhizar, R., & Frank, B. (1992). Understanding the physical and psychosocial stressors of the child who is homeless. *Pediatric Nursing*, 18(6), 559-562.
- Davies, D. (1999). *Child development : A practitioner's guide*. New York – London : The Guilford Press.
- Davies, E. (1992). *The health of homeless and hidden homeless families in Reading*. Reading : Reading Borough Council and West Berks Health Authority.
- Daviet, O. (2005). Être enfant de parents demandeurs d'asile. *Ecarts d'identité*, 107, 72-79.
- De Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., Miltenberger, J., Pulley, J., Susskind, A., Thompson, L.A., & Wadsworth, T. (1997). A Study of Stress, Stressors, and Coping Strategies among Middle School Adolescents, *Social Work in Education*, 19(2), 87-98.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 3, 28-43.
- De Ridder, D. (1997). What is wrong with coping assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology and Health*, 12(3), 417-431.
- Deatrick, J.A., & Faux, S.A. (1989). Conducting qualitative studies with children and adolescents. In J.M. Morse, *Qualitative nursing research : a contemporary dialogue* (p. 185-203.). Rockville : Aspen.
- Défenseur des Droits (2016). *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapport droits de l'enfant 2016*. Paris : Défenseur des droits.
- DeForge, V., Zehnder, S., Minick, P., & Carmon, M. (2001). Children's perceptions of homelessness. *Pediatric Nursing*, 27(4), 377-383.
- Denzin, N. (2010). *The qualitative manifesto : a call to arms*. Walnut Creek : Left Coast Press.
- DEPP (2015). *Note d'information n° 35. Octobre 2015*.
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Unaccompanied refugee children and adolescents : The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 3, 319-330.
- Desclaux, A. (2008). Les lieux du "véritable travail éthique" en anthropologie de la santé : terrain, comités, espaces de réflexion ? *Ethnographiques.org* [En ligne], 17, <http://www.ethnographiques.org/2008/>.
- Deutsch, M., Mitchell, V., Zhang, Q., Kbattri, N., Tepavac, L., Weitzman, E., & Lynch, R. (1992). *The effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school*. New York : Columbia University.

Dickson-Swift, V., James, E.L., & Liamputtong, P. (2008). *Undertaking Sensitive Research in the Health and Social Sciences : Managing Boundaries, Emotions and Risks*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dickson-Swift, V., James, E.L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research : what challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research*, 7(3), 327-353.

DiMarco, M.A., Ludington, S.M., & Menke, E.M. (2010) Access to and utilization of oral health care by homeless children/families. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 21(2), 67-81.

Dimitrova, R., & Chasiotis, A. (2012). Are immigrant children in Italy better adjusted than mainstream Italian children. *Contributions to Human Development*, 24, 35-48.

Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe. A Meta-Analysis. *European Psychologist*, 21, 150-162.

Dise-Lewis, J.E. (1988). The life events and coping inventory : An assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine*, 50(5), 484-499.

Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods : Interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22(2), 177-185.

Dodge, K.A. (1990). Developmental psychopathology in children of depressed mothers. *Developmental Psychology*, 26(1), 3-6.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.

Dollé M. (2008). La transmission intergénérationnelle de la pauvreté, *Regards Croisés sur l'Economie*, 2(4), 97-106.

Donaldson, D., Prinstein, M., Danovsky, M., & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress : Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(3), 351-359.

Douglass, A. (1996). Rethinking the effects of homelessness on children : Resiliency and competency. *Child Welfare*, 75(6), 741-751.

Dozon, J. (1997). L'anthropologie à l'épreuve de l'implication et de la réflexion éthique. In M. Agier (Eds.), *Anthropologues en danger. L'engagement sur le terrain* (p.109-121). Paris : Éditions Jean-Michel Place.

Drennan, V., & Stearn, J. (1986). Health visitors and homeless families. *Health Visit*, 59(11), 340-342.

Dubow, E.F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children; The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60(6), 1412-1423.

Dumont, M. (2001). Stratégies adaptatives. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.). *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 53-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). Stress et adaptation chez l'enfant dans ses environnements. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.), *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Duncan G.J., & Brooks-Gunn J. (1997). Income effects across the life span : Integration and interpretation. In G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor*. New York : Russel Sage Foundation.

- Dunn, J., & Kendrick, C. (1980). The arrival of a sibling : Changes in patterns of interaction between mother and first-born child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 119-132.
- Dunn, J., Kendrick, C., & MacNamee, R. (1981). The reaction of first-born children to the birth of a sibling : Mothers' reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(1), 1-8.
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (1994). *Deal AG. Supporting & Strengthening Families*. Cambridge : Brookline.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Dweck, C.S. (1976). Children's interpretation of evaluative feedback : The effect of social cues on learned helplessness. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 22(2), 83-92.
- Dweck, C.S., & Reppucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.
- Dyal, J.A., & Dyal, R.Y. (1981). Acculturation, stress and coping : Some implications for research and education *International Journal of Intercultural Relations*, 5(4), 301-328.
- Ebata, A.T., & Moos, R.H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99-125.
- Eddowes, E.A., & Hranitz, J.R. (1989). Educating children of the homeless. *Childhood Education*, 65(4), 197-200.
- Edwards, R. (2004). *Staying Home Leaving Violence. Promoting Choices for Women Leaving Abusive Partners*. Sydney : Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse.
- Efron, D., Sewell, J., Horn, M., & Jewell, F. (1996). *Can we stay here? A study of the impact of family homelessness on children's health and well-being*. Melbourne : Hanover Welfare Services.
- Enggenberger, S.K., & Nelms, T.P. (2007). Family interviews as a method for family research. *Journal of Advanced Nursing*, 58(3), 282-292.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children : methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Ekstrand, L.H. (1981). Unpopular views on popular beliefs about immigrant children : contemporary practices and problems in Sweden. In J. Bhatnagar (Eds.), *Educating immigrants* (p. 184-213). London : Croom Helm.
- Elias, M.J. (1989). Schools as a Source of Stress to Children : An Analysis of Causal and Ameliorative Influences, *Journal of School Psychology*, 27(4), 393-407.
- Elkind, D. (1981). *The Hurried Child. Growing up too fast too soon*. Reading, Massachusetts : Adison-Wesley Publishing Company.
- Elwood, S. W. (1987). Stressor and coping response inventories for children. *Psychological Reports*, 60, 931-947.
- Eme, R.F. (1979). Sex differences in childhood psychopathology : A review. *Psychological Bulletin*, 86(3), 574-595.
- Endler, N.S. & Parker, J. (1990). Multi-dimensional assessment of coping : a critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- Ennew, J., & Plateau, D.P. (2004). *How to research the physical and emotional punishment of children*. Bangkok : International Save the Children Alliance.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26.

Esparbès, S., Sordes, F., & Tap, P. (1993). L'échelle Toulousaine de coping : un instrument pour l'analyse des liens entre personnalisation et stratégies de coping. In *Journées du Laboratoire « Personnalisation et changements sociaux, sur le thème «Les stratégies de coping»* (p. 89 à 107). St Cricq, Actes.

Esparbès-Pistre S., & Bergonnier-Dupuy G. (2004). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologiques des adolescents, Rapport final, 2004*. Commissariat Général au Plan.

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 432, 87-112.

Evans, G.W., & English, K. (2002). The environment of poverty : Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.

Evans, G.W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48.

Evans, G.W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L.A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *American Psychological Society*, 16(7), 560-565.

Fantasia, R., & Isserman, M. (1994). *Homeless : A sourcebook*. New York : Facts on File, Inc.

Farberow, N. (1963). *Taboo topics*. New York : Atherton Press.

Faux, S.A., Walsh, M., & Deatrick, J.A. (1988). Intensive interviewing with children and adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 10(2), 180-194.

Feldbaum, C.L., Christenson, T.E., & O'Neal, E.C. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to the preschool. *Child Development*, 51(2), 497-507.

Ferguson, E., Matthews, G., & Cox, T. (1999). The appraisal of life events (ALE) scale : reliability and validity, *The British Psychological Society*, 4, 97-116.

Fergusson, D.M., Horwood, L.J., & Shannon, F.T. (1984). Relationship of family life events, maternal depression and child-rearing problems. *Pediatrics*, 73(6), 773-776.

Fernández-Kelly, P. (1995). Social and cultural capital in the urban ghetto : Implications for the economic sociology of immigration. In A. Portes (Eds.), *The economic sociology of immigration. Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship* (p. 213-247). New York : Russell Sage Foundation.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process : Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter : Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Fondation Abbé Pierre (2016). *L'état du mal-logement en France. 21^{ème} rapport annuel*. Liévin : L'Artésienne.

Foscarinis, M., & McCarthy, S. (2000). Removing educational barriers for homeless students : Legal requirements and recommended practices. In J. H. Stronge & E. Reed-Victor (Eds.), *Educating homeless students : Promising practices* (p. 135-163). Larchmont : Eye on Education.

Fox, J., & Moreland, J.J. (2015). The dark side of social networking sites : an exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.

Frankel, K.A. (1990). Girls' perceptions of peer relationship support and stress. *The Journal of Early Adolescence*, 10(1), 69-88.

Fuertes, J.N., & Westbrook, F.D. (1996). Using the Social, Attitudinal, Familial, and Environmental (S.A.F.E.) Acculturation Stress Scale to assess the adjustment needs of Hispanic college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(2), 67-76.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *¿ Interrogations ?*, [en ligne], 11, <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>.

Fuligni, A.J., & Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38(5), 856–868.

Gamble, W.C., & McHale, S.M. (1989). Coping with stress in sibling relationships : A comparison of children with disabled and nondisabled siblings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(3), 353-373.

Garber, J., & Hilsman, R. (1992). Cognitions, stress, and depression in children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1(1), 129-167.

Garcia Coll, C. & Magnuson, K. (2016). The psychological experience of immigration. In A. Booth, A. Crouter, & N. Landale (Eds.), *Immigration and the family : Research and policy on U.S. immigration* (p. 91-131). New York and London : Routledge.

Garcia Coll, C., Buckner, J.C., Brooks, M.G., Weinreb, L.F., & Bassuk, E.L. (1998). The developmental status and adaptive behavior of homeless and low-income housed infants and toddlers. *American Journal of Public Health*, 88(9), 1371-1374.

Garcia, C.M., & Saewyc, E.M. (2007). Perceptions of mental health among recently immigrated Mexican adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 28(1), 37–54.

Gardner, H., & Randall, D. (2012). The effects of the presence or absence of parents on interviews with children. *Nurse Researcher*, 19(2), 6-10.

Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (p. 43-84). Minneapolis : McGraw-Hill.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children : The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Eds.), *Recent research in developmental psycho-pathology* (p. 213-233). Oxford : Pergamon Press.

Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development : continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty : Resilience despite risk. In D. Reiss, J.E. Richters, M. Radke-Yarrow, & D. Scharff (Eds.), *Children and violence* (p. 127-136). New York : Guilford Press.

Garmezy, N., & Masten, A. (1990). The adaptation of children to a stressful world : Mastery of fear. In L.E. Arnold, *Childhood Stress* (p. 459-473). New York : Wiley.

Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children : A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111.

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garth, B., Murphy, G.C., & Reddihough, D.S. (2009). Perceptions of participation : child patients with a disability in the doctor-parent-child partnership. *Patient Education and Counseling*, 74(1), 45-52.
- Gewirtzman, R., & Fodor, I. (1987). The homeless child at school : From welfare hotel to classroom. *Child Welfare*, 66(3), 237-245.
- Gill, O. (1992). *Parenting under pressure*. London : Barnardo's.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child and Family Social Work*, 3(1), 13-26.
- Girard, M.-J., Bréart de Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 2(8), 10-20.
- Gleser, G.C., Green, B.L., & Winget, C.N. (1981). *Prolonged psychological effects of disaster : A study of Buffalo Creek*. New York : Academic Press.
- Goldstein, S., Field, T., & Healy, B. (1989). Concordance of play behavior and physiology in preschool friends. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(3), 337-351.
- Goodman, S., Saxe, L., & Harvey, M. (1991). Homelessness as psychological trauma. Broadening perspectives. *American Psychologist*, 46(11), 1219-1225.
- Goodyer, I.M. (1994). Les événements existentiels dans l'enfance et l'adolescence. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart (Eds.), *La préadolescence : théorie, recherche et clinique* (p. 89-105). Paris : ESF.
- Goodyer, I.M. (1996). Recent undesirable life events : Their influence on subsequent psychopathology. *European Child et Adolescent Psychiatry*, 5(1), 33-37.
- Goodyer, I.M., Kolvin, I., & Gatzanis, S. (1985). Recent undesirable life events and psychiatric disorders of childhood and adolescence. *British Journal of Psychiatry*, 147, 512-523.
- Goodyer, I.M., Wright, C., & Altham, P.M.E. (1988). Maternal adversity and recent stressful life events in anxious and depressed children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(5), 651-667.
- Goodyer, I.M., Wright, C., & Altham, P.M.E. (1990). Friendships and recent life events in anxious and depressed school-age children. *British Journal of Psychiatry*, 156(5), 689-698.
- Gorzka, P. (1999). Homeless parents 'perceptions of parenting stress. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 12(1), 7-16.
- Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'ENDR. In A. Blanchet (Eds.), *L'entretien dans les sciences sociales* (p. 149-182). Paris : Dunod.
- Goux, D., & Maurin, E. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire, *INSEE, France Portrait social, 2000/2001*, 87-98.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Florence : Centre de recherche de l'UNICEF - Innocenti.
- Graham-Bermann, S.A., & Cutler, S.E. (1994). The brother-sister questionnaire : Psychometric assessment and discrimination of well-functioning from dysfunctional relationships. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 224-238.
- Graham-Bermann, S.A., Coupet, S., Egler, L., Mattis, J., & Banyard, V. (1996). Interpersonal relationships and adjustment of children in homeless and economically distressed families. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(3), 250-261.

- Grant, R., Bowen, S., McLean, D.E., Berman, D., Redlener, K., & Redlener, I. (2007). Asthma Among Homeless Children in New York City : An Update. *American Journal of Public Health, 97*(3), 448-450.
- Graziani, P., & Swendsen, J. (2004). *Le stress. Emotions et strategies adaptation*. Paris : Nathan.
- Greig, A., & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London : Sage Publications.
- Greig, A., Taylor, J., & McKay, T. (2007). *Doing research with children : A practical guide*. Los Angeles : Sage Publications.
- Grey, M. (1993). Stressors and children's health. *Journal of Pediatric Nursing, 8*(2), 85–91.
- Gross, T., & Rosenberg, M. (1987). Shelters for battered women and their children : An under-recognized source of communicable disease transmission. *American Journal of Public Health, 77*(9), 1198-1201.
- Groux, M.W., Thomas, S.P., & Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping : A longitudinal study. *Research in Nursing & Health, 15*(3), 209-217.
- Guide des dispositifs d'hébergement et de logement adapté (2008). DGAS / DGALN – DHUP.
- Guillet, L., & Hermand, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *L'Année Psychologique, 106*(1), 129-164.
- Guyavarch E. et al., (2014), *L'enquête Enfams (enfants et familles sans logement en Île-de-France). Premiers résultats, Rapport de l'Observatoire du Samusocial de Paris*.
- Guyavarch, E. & Le Méner, E. (2014). Les familles sans domicile à Paris et en Île-de-France : une population à découvrir, *Politiques sociales et familiales, 115*(1), 80-86.
- Guyavarch, E., & Garcin, E. (2014). Publics hébergés par le 115 de Paris : une forte progression des familles. *Informations sociales, 2*(182), 142-149.
- Hagan, J., & Ebaugh, H.R. (2003). Calling Upon the Sacred : Migrants' Use of Religion in the Migration Process. *International Migration Review, 37*(4), 1145-1162.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Policy Report 2000-1. The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hale, J.A. (1998). *Healing Art : Young children coping with stress*. Paper presented at the annual meeting of the Alabama Association of Young Children.
- Halpenny, A.M., Greene, S., Hogan, D., Smith, M., & McGee, H. (2001). *Children of homeless mothers : The daily life experiences of children in homeless families*. Dublin : The Children's Research Centre.
- Halpenny, A.M., Keogh, A.F., & Gilligan, R. (2002). *A place for children? Children in families living in emergency accommodation : The perspective of children, parents and professionals*. Dublin : Children's Research Center, Trinity College Dublin.
- Hamburg, D.A. (1994). *Today's children. Creating a future for a generation in crisis*. New York : Times Books.
- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants. *Recherche et formation, 2*(52), 77-89.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73–83.

Handford, H.A., Mayes, S.D., Mattison, R.E., Humphrey, F.J., Bagnato, S., Bixler, E.O., & Kales, J.D. (1986). Child and parent reaction to the Three Mile Island nuclear accident. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(3), 346-356.

Harpaz-Rotem, I., Rosenheck, R.A., & Desai, R. (2006). The mental health of children exposed to maternal mental illness and homelessness. *Community Mental Health Journal*, 42(5), 437-448.

Hausman, B., & Hammen, C. (1993). Parenting in homeless families : The double crisis, *American Journal of Orthopsychiatry*, 3(63), 358-369.

Hazanov-Boskovitz, O. (2003). *Etude du coping des adolescents dans un contexte expérimental*. Thèse de doctorat : Université de Genève.

Heckhausen, H. (1975). Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In I. G. Sarason & C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (p. 117-128). Washington : Hemisphere.

Helms, B.J. (1996). *School-Related Stress : Children with and without Disabilities*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York.

Hennequin, E. (2012). La question de la sensibilité en recherche. In E. Hennequin (Eds.), *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : Approches en sciences sociales* (p. 29-58). Paris : L'Harmattan.

Hennequin, E. (2012). La question de la sensibilité en recherche. In E. Hennequin (Eds.), *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : Approches en Sciences Sociales* (p. 29-57). Paris : L'Harmattan.

Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (p. 385-402). Paris : Dunod.

Herman, M., & McHale, S. (1993). Coping with parental negativity : Links with parental warmth and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 121-136.

Herth, K. (1996). Hope from the perspective of homeless families. *Journal of Advanced Nursing*, 24(4), 743-753.

Herth, K. (1998). Hope as seen through the eyes of homeless children. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 1053-1062.

Heusel, K.D. (1995). *Homeless children : Their perspectives*. New York : Garland Publishing.

Hill, K.T. (1972).

Hill, M. (1997). Ethical issues in qualitative methodology with children. In D. Hogan & R. Gilligan (Eds.), *Researching children's experiences : Qualitative approaches*. Dublin : The Children's Research Center, Trinity College.

Hill, R.P. (1992). Homeless children : Coping with material losses. *The Journal of Consumer Affairs*, 2(26), 274-287.

Hoffner, C. (1993). Children's strategies for coping with stress : Blunting and monitoring. *Motivation and Emotion*, 17(2), 91-106.

Holahan, C.J., & Moos, R.H. (1991). Life stressors, personal and social resources, and depression : A 4-year structural model. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 31-38.

Holahan, C. J., & Moos, R.H. (1994). Life stressors and mental health : Advances in conceptualizing stress resistance. In W. R. Avison & I. H. Gotlib (Eds.), *Stress and Mental Health : Contemporary issues and prospects for the future* (p. 213-238). New York : Plenum Press.

- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J.A. (1996). Coping, stress resistance, and growth : Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications* (p. 24-43). New York : John Wiley & Sons.
- Holmes, T.H., & Rahe, R.R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 216-221.
- Honig, A.S. (1986). Stress and coping in children : II. Interpersonal family relationships. *Young Children*, 41(5), 47-59.
- Horn, M., & Jordan, L. (2007). *Putting children first : Citymission Improving responses to family homelessness*. Melbourne : Melbourne Citymission.
- Horner, M.S. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and noncompetitive situations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Horowitz, S.V., Boardman, S.K., & Redlener, I. (1994). Constructive conflict management and coping in homeless children and adolescents. *Journal of Social Issue*, 50(1), 85-98.
- Horowitz, S.V., Springer, C.M., & Kose, G. (1988). Stress in hotel children : The effects of homelessness on attitudes toward school. *Children's Environments Quarterly*, 5(1), 34-36.
- Huang, C. Y., & Menke, M. N., (2001). School-aged homeless sheltered children's stressors and coping behaviors. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(2), 1102-109.
- Hunter, L. (1993). Sibling play therapy with homeless children : An opportunity in the crisis. *Child Welfare*, 72(1), 65-75.
- Hutchinson, K. (1999). Health problems of homeless children. In P. Vostanis & S. Cumella (Eds.), *Homeless children : problems and needs* (p. 28-42). London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Igoa, C. (1995). *The Inner World of the Immigrant Child*. New York : St. Martin's Press.
- INSEE (2009). Habitat indigne, insalubre et indécent - Logement 2006 (Annexe). *Revue économie de la réunion, Hors-série*, 5, 45-47.
- Irwin, L.G., & Johnson, J. (2005). Interviewing young children : explicating our practices and dilemmas, *Qualitative Health Research*, 15(6), 821-831.
- Jacobs, S.C., Prusoff, B.A., & Paykel, E.S. (1974). Recent life events in schizophrenia and depression. *Psychological Medicine*, 4(4), 444-453.
- Johnson, J.F. (1992). Educational support services for homeless children and youth. In J.H. Stronge (Eds.), *Educating homeless children and adolescents : Evaluating policy and practice* (p. 153–176). New York : Sage Publications.
- Johnson, J.H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Johnson, J.H., & McCutcheon, S.M. (1980). Assessing life stress in older children and adolescents : Preliminary findings with life events checklist. In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (Eds.), *Stress and Anxiety* (p. 111-125). Washington : Hemisphere.
- Jones Sears, S., & Milburn, J. (1990). School-Age Stress. In L.E. Arnold, *Childhood Stress* (p. 224-246). New York : Wiley.
- Kahana, B., Harel, Z., & Kahana, E. (1988). Predictors of psychological well-being among survivors of the holocaust. In J. Wilson, Z. Harel & B. Kahana (Eds.), *Human adaptation to extreme stress : From the Holocaust to Vietnam* (p. 171-192). New York : Springer Science and Business Media.

- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement : Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement : the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kavsek, M.J., & Seiffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 661-668.
- Keogh, F., Halpenny, A.M., & Gilligan, R. (2006). Educational issues for children and young people in families living in emergency accommodation - an Irish perspective. *Children and Society*, 20(5), 360-375.
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales-Backen, M., Witkow, M., & Fuligni, A.J. (2006). Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77(5), 1338-1350.
- Kimball, B., & Leahy, R.I. (1976). Fear of success in males and females. *Sex Roles*, 2(3), 273-281.
- Kimchi, J., & Schaffner, B. (1990) Childhood protective factors and stress risk. In L. Arnold (Eds.), *Childhood stress* (p. 475-500). New York : John Wiley & Sons.
- Kirkman, M., Keys, D., Turner, A., & Bodzak, D. (2009). "Does camping count?" *Children's experiences of homelessness. Final report*. Australia : The Salvation Army Australia Southern Territory.
- Kirkman, M., Keys, D., Bodzak, D., & Turner, A. (2010). "Are we moving again this week?" Children's experiences of homelessness in Victoria, Australia. *Social Science & Medicine*, 70(7), 994-1001.
- Kleiman, S., & Copp, M.A. (1993). *Emotions and Fieldwork: Qualitative Research Methods*, Newbury Park : Sage Publications.
- Ko, L.K., & Perreira, K.M. (2010). "It turned my world upside down" : Latino youths' perspectives on immigration. *Journal of Adolescent Research*, 25(3), 465-493.
- Kohn, P.M. (1996). On coping adaptively with daily hassles. In M. Zeidner & N.M. Endler (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications* (p. 181-201). Toronto : John Wiley et Sons, Inc.
- Kohn, R. C., & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Kolar, V. (2004). *Home first : A longitudinal study of outcomes for families who have experienced homelessness. Final report*. South Melbourne : Hanover Welfare Services.
- Kornberg, M., & Caplan, G. (1980). Risk factors and preventive intervention in child psychopathology. *The Journal of Prevention*, 1(2), 71-133.
- Kortesluoma, R., Hentinen, M., & Nikkonen, M. (2003). Conducting a qualitative child interview : methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing*, 42(5), 434-441.
- Kozol, J. (1988). *Rachel and her children : Homeless families in America*. New York : Ballantine Books.
- Krohne, H.W. (2001) Stress and Coping Theories. *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 22, 15163-15170.
- Kyronlampi-Kylmanen, T., & Maatta, K. (2011). Using children as research subjects : How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 87-93.
- Laborit, H. (1979). *L'inhibition de l'action*. Paris : Masson.

Labrell, F., Chevignard, M., & Câmara Costa H. (2016). Measures of parental stress in cases of pediatric cancer. *Bull Cancer*, 103(7-8), 691-696.

Lacharité, C., & Gagnier, J.-P. (2015). Agir auprès des pères en situation de vulnérabilité : une invitation au dialogue et à la réflexion. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(54), 81-105.

Lacharité, C., (2005). From risk to psychosocial resilience : conceptual models and avenues for family intervention. *Texte Contexto Enfermagem*, 14, 71-77.

Lacharité, C., Ethier, L., & Piché, C. (1992). Le stress parental chez les mères d'enfants d'âge préscolaire : validation et normes québécoises pour l'Inventaire de Stress Parental. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 183–203.

Lacharité, C., Sellenet, C., & Chamberland, C. (2015). *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents*. Québec : PUQ.

Laflamme, V., Marpsat, M., & Quaglia, M. (2009). *L'hôtel : un hébergement d'urgence devenu durable. Étude comparée des trajectoires des personnes logées dans les hôtels bon marché*. Ined : Paris-Lille.

Laosa, L.M. (1989). *Psychosocial stress, coping, and development of Hispanic immigrant children. Research Report*. New Jersey : Educational Testing Service.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Laws, S., & Mann, G. (2004). *So you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Stockholm : Save the Children Sweden.

Lazarus, R.S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. London : Free Association Books.

Lazarus, R.S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion : Theory, methods, research* (p. 37–67). New York : Oxford University Press.

Lazarus, R.S. & Cohen, J.B. (1980). Environmental stress. In I. Altman & J.F. Wohlwill (Eds.), *Human Behavior and the Environment : Current Theory and Research* (p. 89-127). New York : Plenum.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Co.

Lazarus, R.S., & Launier, M.R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In L.A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (287-327). New York : Plenum Press.

Le Francois, G.R. (1987). *The lifespan*. Belmont : Wadsworth.

Le Méner, E. (2013). L'hôtellerie sociale : un nouveau marché de la misère ? Le cas de l'Île-de-France. *Politiques sociales et familiales*, 114(1), 7-18.

Le Méner, E., Diallo, A., Guyavarch, E., Mozziconacci, A., Oppenchaim, N., & Vandentorren, S. (2012). *Enfances à l'hôtel. Une enquête exploratoire sur la vie quotidienne des familles à l'hôtel, rapport pour l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED)*. Paris : ONED/Observatoire du Samusocial de Paris.

Leary, M.R. (1990). Responses to social exclusion : Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221-229.

Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.

Legault, G.A. (2000). Du souci moral à la saine gestion : l'enjeu des politiques de la recherche sur des humains. *Éthique publique*, 2(2), p. 23-30.

Legros, M. (2007). France. Tackling child poverty and promoting the social inclusion of children : A study on national policy. *Peer Review and Assessment in Social Inclusion*, may 2007.

Lemyre, L., & Tessier, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP) : se sentir stressé(e). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 20(3), 302-321.

Leppma, M., & Szente, J. (2013). *Refugee Children's Fears and Coping Mechanisms : A Preliminary Investigation*. Paper based on a program presented at the 2013 ACES Conference, Denver.

Levitt, M.J., Lane, J.D., & Levitt, J. (2005). Immigration stress, social support, and adjustment in the first postmigration year : An intergenerational analysis. *Research in Human Development*, 2(4), 159-177.

Lewis, C.E., Siegel, J., & Lewis, M.A., (1984), Feeling Bad : Exploring Sources of Distress Among Pre-Adolescent Children, *American Journal of Public Health*, 74(2), 117-122.

Lewis, M. (2001). *Learning to listen : Consulting children and young people with disabilities*. London : Save the Children.

Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety : A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.

Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments : Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.

Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, 4(73), 20-36.

Lindsey, E. (1998). The impact of homelessness and shelter life on family relationships. *Family Relations*, 3(47), 243-252.

Livingston, R., Nugent, H., Rader, L., & Smith, G.R. (1985). Family histories of depressed and severely anxious children. *The American Journal of Psychiatry*, 142(12), 1497-1499.

Loisy, C. (2000). Pauvreté, précarité, exclusion. Définitions et concepts. In Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale, *Les Travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale* (p. 23-52). Paris : La Documentation Française.

Loubet Del Bayle, J.-L. (1989). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat.

Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's Rights and Research Processes : Assisting Children to (In)formed Views, *Childhood*, 19(1), 116-129.

Lustig, S.I., Kia-Keating, M., Knight, W.G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, H., Keane, T., & Saxe, G.N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36.

Luthar, S.S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park : Sage Publications.

Luthar, S.S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence : A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.

Maldonado, E.F., Fernandez, F.J., Trianes, V., Wesnes, K., Petrini, O., Zangara, A., Enguix, A., & Ambrosetti, L. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary

cortisol and α -amylase in children reporting high vs. low daily stress perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 3-15

Marpsat, M. (2008). Le logement, une dimension de la pauvreté en conditions de vie. *Regards Croisés sur l'Economie*, 2(4), 70-82.

Martin, R.A. (1989). Techniques for data acquisition and analysis in field of investigations of stress. In R.W.J. Neufeld (Eds.), *Advances in the investigation of psychological stress* (p. 195-234). New York : John Wiley & Sons.

Masten, A.S. (1982). *Humor and creative thinking in stress-resistant children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.

Masten, A.S., & Sesma, A. (1999). Risk and resilience among children homeless in Minneapolis. *Center for Urban and Regional Affairs Reporter*, 29(1), 1–6.

Masten, A.S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D.S., Larkin, & K., Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children : The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(6), 745–764.

Masten, A.S., Miliotis, D., Graham-Bermann, G., Ramirez, M., & Neemann, J. (1993). Children in homeless families : Risks to mental health and development. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 335-343.

Masten, A.S., Sesma, A., Si-Asar, R., Lawrence, C., Miliotis, D., & Dionne, J. (1997). Educational Risks for Children Experiencing Homelessness. *Journal of School Psychology*, 1(35), 27-46.

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6(1), 125-143.

Mauthner, M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children : Lessons from Three Research Projects. *Children and Society*, 11(1), 16-28.

Mayer, S.E. (1997). *What money can't buy : family income and children's life chances*. Cambridge : Harvard University Press.

McArthur, M., Zubrzycki, J., & Thomson, L. (2004). *Dad, where are we going to live now? A report on sole father families who are homeless, or at risk of homelessness*. Canberra : Commonwealth Department of Family and Community Services.

McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

McChesney, K. Y. (1993). Homeless families since 1980 : Implications for education. *Education and Urban Society*, 25(4), 361-80.

McChesney, K.Y. (1990). Family homelessness : A systemic problem. *Journal of Social Issues*, 46(4), 191-205.

McCollum, A. T. (1990). *The trauma of moving : Psychological issues for women*. Newbury Park : Sage Publications.

Mena, F.J., Padilla, A.M., & Maldonado, M. (1987). Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9(2), 207-225.

Menke, E. M. (1998). The mental health of homeless school-age children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 11(3), 87–98.

Menke, E.M. (2000). Comparison of the stressors and coping behaviors of homeless, previously homeless, and never homeless poor children. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, 691–710.

Milburn, N., & D'Ercole, A. (1991). Homeless women : Moving toward a comprehensive model. *American Psychologist*, 46(11), 1161-1169.

Miliotis, D., Sesma, A., & Masten, A.S. (1990). Parenting as a protective process for school success in children from homeless families. *Early Education & Development*, 10(2), 111–133.

Miller, D.S., & Lin, E.H.B. (1988). Children in sheltered homeless families : Reported health status and use of health services. *Pediatrics*, 81, 668-673.

Miller, P.M., Danaher, D.L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology* 22(4), 543-548.

Mills, C., & Ota, H. (1989). Homeless women with minor children in the Detroit metropolitan area. *Social Work*, 34(6), 485–489.

Mischel, H.N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-619.

Mistry, R.S., Vandewater, E.A., Huston, A.C., & McLoyd, V.C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment : The role of family processes in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.

Molnar, J., & Rubin, D.H. (1991). *The impact of homelessness on children : Review of prior studies and implications for future research*. Paper presented at the NIMH/NIAAA research conference organized by the Better Homes Foundation, Cambridge.

Molnar, J.M., Rath, W.R., & Klein, T.P. (1990). Constantly compromised : The impact of homelessness on children. *Journal of Social Issues*, 46(4), 109–124.

Moore, T., McArthur, M., & Noble-Carr, D. (2008a). Little voices and big ideas : lessons learned from children about research. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 77–91.

Moore, T., McArthur, M., & Noble-Carr, D. (2008b). Stuff you'd never think of : Children talk about homelessness and how they'd like to be supported. *Family Matters*, 78, 36-43.

Moore, T., Noble-Carr, D., & McArthur, M. (2007). *Finding their way home : Children's experiences of homelessness*. Canberra : Institute of Child Protection Studies.

Moos, R.H. (2004). Life stressors, social resources, and coping skills in youth : Application to adolescents with chronic disorders, *Journal of Adolescent Health*, 30(4), 22-29.

Moreland, A., & Dumas, J.E. (2008). Evaluating child coping competence : Theory and measurement. *Journal of Child and Family Studies*, 17(3), 437-454.

Morris, L.W., & Liebert, R.M. (1970). The relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337.

Morrow, V., & Richards, M. (1999). The ethics of social research with children : An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261.

Mulroy, E. & Lane, T. (1992). Housing affordability, stress and single mothers : pathway to homelessness. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 19(3), 51-64.

Munroe-Blum, H., Boyle, M.H., Offord, D.R., & Kates, N. (1989). Immigrant children : Psychiatric disorder, school performance, and service utilization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(4), 510–519.

Murphy, L.B., & Moriarty, A.E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth*. New Haven : Yale University Press.

Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 2(8), 4-9.

National Coalition for the Homeless (1987). *Broken Lives : Denial of Education to Homeless Children*. Washington : National Coalition for the Homeless.

Neiman, L. (1988). A critical review of resiliency literature and its relevance to homeless children. *Children's Environments Quarterly*, 5(1), 17–25.

Newacheck, P.W., & Starfield, B. (1988). Morbidity and Use of Ambulatory Care Services among Poor and Non-Poor Children. *American Journal of Public Health*, 78(8), 927-933.

Nijboer, M. (2007). *Childhood Stress : Stressors, Coping, and Factors. Literature study*. Research Master Human Behavior in Social Contexts, Faculty of Behavioral and Social, Sciences, University of Groningen.

Noble-Carr, D. (2006). *Engaging children in research on sensitive issues. A Literature Review*. Dickson : The Institute of Child Protection Studies, ACU National for the ACT Department of Disability, Housing and Community Services.

Nunez, R. (2000). Homelessness in America : a children's story. *Journal of Children and Poverty*, 6(1), 51-72.

Ogbu, J.U. (1991). Cultural diversity and school experience. In C.E. Walsh (Eds.), *Literacy as praxis : Culture, language, and pedagogy* (p. 25-50). Norwood : Ablex.

Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Olsen, L. (1995). School restructuring and the needs of immigrant students. In R.G. Rumbaut & W.A. Cornelius (Eds.), *California's immigrant children : Theory, research, and implications for educational policy* (p. 209-231), San Diego : Center for U.S.-Mexican Studies, University of California.

Osika, W., Friberg, P., & Wahrborg, P. (2007). A New Short Self-Rating Questionnaire to Assess Stress in Children. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 108–117.

Padilla, A. M., Alvarez, M., & Lindholm, K. 3. (1986). Generational and personality factors as predictors of stress in students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 8(3), 275-288.

Padilla, A.M., & Durán, D. (1995). The psychological dimension in understanding immigrant students. In R.G. Rumbaut & W.A. Cornelius (Eds.), *California's immigrant children : Theory, research, and implications for educational policy* (p. 131-160), San Diego : Center for U.S.-Mexican Studies, University of California.

Pain, J. (2010). Terrains sensibles : stratégies et projets d'intervention. *Anduli*, 9, 29-38.

Parker, J.D.A., & Endler, N.S. (1992). Coping with coping assessment : A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.

Partida, J. (1996). The effects of immigration on children in the Mexican-American community. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(3), 241-254.

Patterson, J.M., & McCubbin, H.I. (1987). A-COPE : Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. In H.I. McCubbin & A.I. Thompson (Eds.), *Family assessment inventories for research and practice* (p. 227-246). Madison : University of Wisconsin-Madison Press.

Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 4(92), 545-557.

Paykel, E.S. (1974). Life stress and psychiatric disorder : Applications of the clinical approach. In B.S. Dohrenwend & B.P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events : Their nature and effects* (p. 135–149). New York : Wiley.

Pearlin, L.I. (1999). The Stress Process Revisited : Reflections on Concepts and Their Interrelationships. In C.S. Aneshensel, & J.C. Phelan (Eds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (p. 395-415). New York : Springer.

Pearlin, L.I. & Lieberman, M.A. (1979). Social sources of emotional distress. In R. Simmons (Eds.), *Research in community and mental health* (p. 217-248). Greenwich : JAI Press.

Pélissier, D. (2016). Comment préparer l'analyse de textes de sites Web grâce à la lexicométrie et au logiciel Iramuteq ? *Présence numérique des organisations* [en ligne], mis en ligne le 14/04/2016, <http://presnumorg.hypotheses.org/187>.

Percy M.S. (2003). Feeling loved, having friends to count on, and taking care of myself : Minority children living in poverty describe what is “special” to them. *Journal of Children and Poverty*, 9(1), 55-70.

Percy, M.S. (1995). Children from homeless families describe what is special in their lives. *Holistic Nursing Practice*, 9(4), 24-33.

Percy, M.S. (1997). *Not Just a Shelter Kid : How Homeless Children Find Solace*. New York & London : Garland Publishing, Inc.

Perreira, K.M., & Ornelas, I.J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children*, 21(1), 195-218.

Perronnet, C. (2015). *Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions*. La considération des enquêtés – 5ème journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS, Paris, France.

Pfeffer, C.R. (1986). *The suicidal child*. New York : Guilford Press.

Phillips, B., Pitcher, G., Worsham, M., & Miller, S. (1980). Test anxiety and the school environment. In I. Sarason (Eds.), *Test anxiety : Theory, research and application* (p. 327-346). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin (ed. 2012).

Pincus, D.B., & Friedman, A.G. (2004). Improving children's coping with everyday stress : transporting treatment interventions to the school setting, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.

Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 9-27). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 126-138.

Plancherel, B., Bolognini, M., & Nunez, R. (1994). L'hypothèse de l'effet buffer à la préadolescence. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence : théorie, recherche et clinique* (p. 159-172). Paris : ESF Editeur.

Plancherel, B., Nunez, R., Bolognini, M., Leidi, C., & Bettschart, W. (1992). L'évaluation des événements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la pré-adolescence. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 43(3), 229-239.

Plante, T.G., & Plante Goldfarb, L. (1993). Are Stress and Coping Associated with Aptitude and Achievement Testing Performance Among Children? A Preliminary Investigation, *Journal of School Psychology*, 31(2), 259-266.

- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Pollari, J., & Bullock, J.R. (1989). When children move : some stress and coping strategies. *Early Child Development Care*, 41(1), 113-121.
- Power, S., Whitty, G., & Youdell, D. (1999). Doubly disadvantaged : Education and the homeless child. In P. Vostanis & S. Cumella (Eds.), *Homeless children : problems and needs* (p. 130-141). London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Power, S., Whitty, G., & Youdell, D. (1995). *No place to learn : homelessness and education*. London : Shelter.
- Pretzlik, U., & Sylva, K. (1999). Pediatric patients' di stress and coping during medical treatment : A self report measure. *Archives of Disease in childhood*, 81(6), 525-527.
- Prinstein, M.J., La Greca, A.M., Vernberg, E.M., & Silverman, W.K. (1996). Children's coping assistance : How parents, teachers, and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 463-475.
- Prout, A. (2001). Representing children : Reflections on the Children 5-16 Program. *Children & Society*, 15(3), 193-201.
- Prudhomme White, B. (2011). The perceived stress scale for children : a pilot study in a sample of 153 children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*, 2(1), 45-52.
- Pryor-Brown, L., Cowen, E. L., Hightower, A. D., & Lotyczewski, B. S. (1986). Demographic differences among children in fudging and experiencing specific stressful life events. *Journal of Special Education*, 20(3), 339-346.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Puskar, K. (1989). Families on the move : Promoting health through family relocation adaptation. *Family & Community Health*, 11(4), 52-62.
- Quartier, V. (2010). Le tempérament de l'enfant et ses réactions émotionnelles. *Enfances & Psy*, 4(49), 31-39.
- Quintard, B. (2001). Le concept de stress et ses méthodes d'évaluation. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 46-67.
- Rafferty, Y. (1991). *Homeless children in New York City. Barriers to academic achievement and innovative strategies for the delivery of educational services*. Long Island City : Advocates for Children.
- Rafferty, Y. (1995). The legal rights and educational problems of homeless children and youth. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 39-61.
- Rafferty, Y. (1998). Meeting the Educational Needs of Homeless Children. *Educational Leadership*, 55(4), 48-52.
- Rafferty, Y., & Rollins, N. (1989). *Learning in limbo : The educational deprivation of homeless children*. New York : Advocates for children of New York, Inc.
- Rafferty, Y., & Shinn, M. (1991). The impact of homelessness on children. *American Psychologist*, 46(11), 1170-1179.
- Rafferty, Y., Shinn, M., & Weitzman, B.C. (2004). Academic achievement among formerly homeless adolescents and their continuously housed peers. *Journal of School Psychology*, 42(3), 179-199.
- Razy, E. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren* [En ligne], 4(4), <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2046>.

- Reed-Victor, E. (2000). Resilience and homeless students : Supportive adult roles. In J.H. Stronge & E. Reed-Victor (Eds.), *Educating Homeless Students : Promising practices* (p. 99-115). Larchmont : Eye on Education.
- Reed-Victor, E., & Stronge, J. H., (2002), Homeless students and resilience : Staff perspectives on individual and environmental factors, *Journal of Children & Poverty*, 8(2), 159–183.
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, A. (1991). Proposition d'une méthodologie d'analyse des données séquentielles *Bulletin de la Société Française pour l'Etude du Comportement Animal*, 1, 53-60.
- Renzetti, C.M., & Lee, R.M. (1993). *Researching Sensitive Topics*. Newbury Park : Sage Publications.
- Rescorla, L., Parker, R., & Stolley, P. (1991). Ability, achievement, and adjustment in homeless children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 210–220.
- Resolve Community Consulting (2004). *An investigation into the effect of generalist transitional (medium-term) housing and support on primary school aged children – Children in Transition Project*. Victoria : Resolve Community Consulting.
- Rice, P.L., & Ezzy, D. (1999). *Qualitative Research Methods: A Health Focus*. New York : Oxford University Press.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*. Bristol : Policy Press.
- Ridge, T. (2009). *Living with poverty A review of the literature on children's and families' experiences of poverty*. Department for Work and Pensions, Research Report No 594. Norwich : Crown Copyright.
- Robson, E. (2001). Interviews worth the tears? Exploring dilemmas of research with young carers in Zimbabwe. *Ethics, Place & Environment*, 4(2), 135-142.
- Roche, C., & Kuperminc G.P. (2012). Acculturative stress and school belonging among latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 61–76.
- Roebbers, C., & Schneider, W. (1999). Self-concept and anxiety in immigrant children. *International Journal of Behavioral Development*, 23(1), 125-147.
- Romano, J.L. (1997). Stress and coping : A qualitative study of 4th and 5th graders. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 273-282.
- Romer, G. (1993). *Assessing stress in children : A literature review*. Presentation at the 1993 Mid-South Educational Research Association Conference (p 1-17). New Orleans.
- Rosa, M.W., Sandler, I.N., Gehring, M., Beals, J., & Cappel, L. (1989). The children of alcoholics life-events schedule : A stress scale for children of alcohol abusing parents. *Journal of Studies on Alcohol*, 49(5), 422-429.
- Roth, S., & Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819.
- Rubin, D. H., Erickson, C. J., San Agustin, M., Cleary, S. D., Allen, J. K., & Cohen, P. (1996). Cognitive and academic functioning of homeless children compared with housed children. *Pediatrics*, 97(3), 289–294.
- Ruiz-Casares, M. (2013). Knowledge without harm? When follow-up services are not readily available. In K. te Riele & R. Brooks (Eds.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (p. 84-95). New York : Routledge.

- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its discontents : Between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31(4), p. 923-960.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development : some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 323-356.
- Rutter, M. (1982). Psychological therapies in child psychiatry : issues and prospects. *Psychological Medicine*, 12(4), 723-740.
- Rutter, M. (1983). Stress, coping and development : Some issues and some questions. In N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (p. 1-41). New York : McGraw-Hill.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181–214). New York : Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1995). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuerchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). New York : Cambridge University Press; 1995.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. *The British Journal of Psychiatry*, 126(6), 493-509.
- Ryan, N.M. (1988). The stress-coping process in school-age children : Gaps in the knowledge needed fo health promotion. *Advances in Nursing Science*, 11(1), 1-12.
- Ryan, N.M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing & Health*, 12(2), 111-122.
- Ryan-Wenger, N.M. (1990). Development and psychometric properties of the schoolagers' coping strategies inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344- 349.
- Ryan-Wenger, N.M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies : A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 256–263.
- Ryan-Wenger, N.M., & Copeland, S.G. (1994). Coping strategies used by black school-age children from low-income families. *Journal of Pediatric Nursing*, 9(1), 33–40.
- Sam, D.L. (1992). Psychological acculturation of young visible immigrants. *Migration World Magazine*, 20(3), 21 - 24.
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36(1), 10-24.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk : Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383-394.
- Sandler, I., Wolchik, S., MacKinnon, D., Ayers, T., & Roosa, M. (1997). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. In S.A. Wolchik & I.N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping with common life stressors : Linking theory, research, and interventions* (p. 3-40). New York : Plenum.
- Sandstrom, H., & Huerta, S. (2013). *The negative effects of instability on child development : A research synthesis. Low-Income Working Families Discussion Paper 3*, Urban Institute.
- Sarnoff, C.A. (1980). Normal and pathological psychological development during the latency age period. In J.R. Bemporad (Eds.), *Child development in normality and psychopathology* (p. 146-173). New York : Brunner/Mazel.
- Savard, N., & Zaouche-Gaudron, C. (2014). Violence conjugale, stress maternel et développement de l'enfant [Domestic violence, maternal stress and child development].

Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 46(2), 216-225.

Savedra, M., & Tesler, M. (1981). Coping strategies of hospitalized school-age children. *Western Journal of Nursing Research*, 3(4), 371-384.

Schaller, J. (1972). Residential change and various factors of school adjustment : a review of research. *Goteborg Psychological Reports*, 2(21), 1-13.

Schibuk, M. (1989). Treating the sibling subsystem : An adjunct of divorce therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(2), 226-237.

Schmitz, C.L., Wagner, J.D., & Menke, E.M. (1995). Homelessness as one component of housing instability and its impact on the development of children in poverty. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 4(4), 301–317.

Schmitz, C.L., Wagner, J.D., & Menke, E.M. (2001). The interconnection of childhood poverty and homelessness : Negative impact/points of acces, *Families in Society*, 82(1), 69-77.

Schteingart, J.S., Molnar, J., Klein, T.P., Lowe, C.B., & Hartmann, A.H., (1995). Homelessness and child functioning in the context of risk and protective factors moderating child outcomes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(3), 320-331.

Schwartz, S.J., Unger, J.B., Zamboanga, B.L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation : Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251.

Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical Survey of Coping Instruments. In M. Zeidner & N.M. Endler (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications* (p. 107-132). Toronto : John Wiley et Sons, Inc.

Seiffge-Krenke, I. (1992). Coping behavior of Finnish adolescents : Remarks on a cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33(4), 301-314.

Seiffge-Krenke, I. (1994). Le Coping à l'adolescence : âge, sexe et différence culturelle. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence : théorie, recherche et clinique* (p. 173-183). Paris : ESF Éditeur.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah : Erlbaum.

Seiffge-Krenke, I., & Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence : A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(3), 351-377.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York : McGraw-Hill.

Séraphin, G. (2010). Imaginer un avenir collectif, défendre des valeurs et s'adapter aux évolutions sociales et politiques : la politique familiale française. *SociologieS* [En ligne], *Théories et recherches*, mis en ligne le 01 juin 2010, <http://sociologies.revues.org/3128>.

Sharrer, V.W., & Ryan-Wenger, N.M. (1995). A longitudinal study of age and gender differences of stressors and coping strategies in school-aged children. *Journal of Pediatric Health Care*, 9(3), 123-130.

Shojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I., & Kovess, V. (2009). The strengths and difficulties questionnaire : validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(9), 740–747.

Shulman, S., Seiffge-Krenke, I., & Samet, N. (1987). Adolescent coping style as a function for perceived family climate. *Journal of Adolescent Research*, 2, 367-381.

Shulsinger, E. (1990). Needs of sheltered homeless children. *Journal of Pediatric Health Care*, 4(3), 136–140.

- Simons, R.L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K., Cutrona, C., & Conger, R.D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children : A multi-level analysis. *Development and Psychopathology*, 14(2), 371–393.
- Simpson, G.A., & Fowler, M.G. (1994). Geographic mobility and children emotional / behavioral adjustment and school functioning. *Pediatrics*, 93(2), 303-309.
- Singelton, R.A., & Straits, B.C. (1999). *Approaches to Social Research* (3rd ed.). Oxford : Oxford University Press.
- Singer, D.G. (1985). Alcohol, television, and teenagers. *Pediatrics*, 76(4), 668-674.
- Sipes, G., Rardin, M., & Fitzgerald, B. (1985). Adolescent recall of childhood fears and coping strategies. *Psychological Reports*, 57, 1215-1223.
- Sluzki, C.E. (1979). Migration and family conflict. *Family Process*, 18(4), 379-390.
- Smardo, F.A. (1981). Geographic mobility : How do we help children cope? *Childhood Education*, 58(1), 40-45.
- Smith, M.S., & Womack, W.M. (1987). Stress management techniques in childhood and adolescence. Relaxation training, meditation, hypnosis, and biofeedback : Appropriate clinical applications *Clinical Pediatrics*, 26(11), 581-585.
- Sorensen, E.S. (1990). Children's coping responses. *Journal of Pediatric Nursing*, 5(4), 259–267.
- Spirito, A. (1996). Commentary : Pitfalls in the use of brief screening measures of coping. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(4), 573-575.
- Spirito, A., Francis, G., Overholser, J., & Frank, N. (1996). Coping, depression, and adolescent suicide attempts. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 147-155.
- Spirito, A., Stark, L., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 531–544.
- Stallard, P., Velleman, R., Langsford, J., & Baldwin, S., (2001). Coping and psychological distress in children involved in road traffic accidents. *British Journal of clinical Psychology*, 40(2), 197-208.
- Stanton-Salazar, R.D. (1997) A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-41.
- Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A., & Guevremont, D.C. (1989). Common problems and coping strategie: I. Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 203-212.
- Stern, M., & Zevon, M. A. (1990). Stress, coping, and family environment : The adolescent's response to naturally occurring stressors, *Journal of Adolescent Research*, 5(3), 290-305.
- Strategic Partners (1997). *Case Management with children in SAAP Services - A family-orientated approach : Final Report*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Stronge, J.H. (1992). The background: History and problems of schooling for the homeless. In J.H. Stronge (Eds.), *Educating homeless children and adolescents : Evaluating policy and practice* (p. 3-25). Newbury Park : Sage Publications.

- Styron, T.H., Janoff-Bulman, R., & Davidson, L. (2000). "Please Ask Me How I Am" : Experiences of Family Homelessness in the Context of Single Mothers' Lives. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9(2), 143-165.
- Suarez-Morales, L., Dillon, F.R., & Szapocznik, J. (2007). Validation of the Acculturative Stress Inventory for Children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(3), 216 –224.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M.M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge : Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C., Todorova, I.L.G., & Louie, J. (2002). Making up for lost time : the experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625-43.
- Sullivan, P., & Damrosch, S. (1986). Homeless women and children. In R. Bingham, R. Green, & S. White (Eds.). *The homeless in contemporary society*. Newbury Park : Sage Publications.
- Swearingen, E.M., & Cohen, L.H. (1985). Life events and psychological distress : A prospective study of young adolescents. *Developmental Psychology*, 21(6), 1045-1054.
- Tap, P., Esparbès-Pistre, S., Lacoste, S., Lamia, A., Lévêque, G., & Sordes-Ader, F. (2002). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. Rapport final, janvier 2002. Toulouse : Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Terry, D.J. (1994). Determinants of coping : The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 895-910.
- Terzian, M., Kristin, M.S.W., & Nguyen, H.N. (2010). Assessing stress in children and youth : A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends* [En ligne], 22, https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2010/10/Child_Trends-2010_10_05_RB_AssessingStress.pdf.
- Thomas A., & Chess S. (1977). *Temperament and development*. New York : Bruner/Mazel.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348.
- Thomassin, A. (2004). *Les principales caractéristiques développementales des enfants âgés de 6 à 11 ans*. Montréal : Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire.
- Thompson, R.J., & Gustafson, K.E. (1996). *Adaptation to chronic childhood illness*, Washington : American Psychological Association.
- Timberlake, E.M. (1994). Children with no place to call home : Survival in the cars and on the streets. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 11(4), 259-278.
- Tisseron, S. (2005). L'enfant au risque des médias. *Enfances & Psy*, 1(26),15-22.
- Toomey, B.G., & Christie, D.J. (1990). Social stressors in childhood : Poverty, discrimination and catastrophic events. In E.L. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (p. 297–324). New York : John Wiley.
- Tourigny, J. (2009). *Identification et évolution des stratégies d'adaptation d'enfants présentant des comportements sexuels problématiques suite à une thérapie de groupe*. Essai de 31ème cycle présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Université du Québec.
- Tower, C.C. (1992). The psychosocial context : Supporting education for homeless children and youth. In J.H. Stronge, (Eds.), *Educating Homeless Children and Adolescents: Evaluating Policy and Practice* (p. 42-61). New York : Sage Publications.

Trad, P.V., & Greenblatt, E. (1990). Psychological aspects of child stress: Development and the spectrum of coping responses. In L.E. Arnold (Eds.), *Childhood stress*. New York : Wiley.

Tresemmer, D. (1976). The cumulative record of research on "fear of success". *Sex Roles*, 2(3), 217-236.

Umana-Taylor, A.J., & Fine, M.A. (2004). Examining a model of ethnic identity development among Mexican-origin adolescents living in the U.S. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59.

Valentine, G. (1999). Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school. *Ethics, Place and Environment*, 2(2), 311–324.

Van der Hoek, T. (2005). *Through children's eyes : An initial study of children's personal experiences and coping strategies growing up poor in an affluent Netherlands*. Innocenti Working Paper No. 2005-05. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

Vandermeersch, A., & Ouanezar, L. (2015). *La domiciliation administrative associative en Île-de-France*. Paris : Fédération Nationale des Associations de Réinsertion Sociale Île-de-France.

Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well-being in school : The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.

Victor, C.R., Jefferies, S., & Barrett, E. (1990). *The evaluation of The Bayswater Families Care Team, Research Report 7*. Unpublished report, Parkside Health Authority, Department of Public Health.

Villani, M., Poglià Mileti, F., Mellini, L., Sulstarova, B., & Singy, P. (2015). L'engagement (scientifique) sensible. *Civilisations*, 64, 45-56.

Vostanis, P., Grattan, E., Cumella, S., & Winchester, C. (1997). Psychosocial functioning of homeless children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 881–889.

Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité. *Informations sociales*, 5(141), 8-13.

Wadsworth, M.E., & Compas, B.E. (2002). Coping with economic strain and family conflict : The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243–274.

Wadsworth, M.E., Raviv, I., Reinhard, C., Wolff, B., DeCarlo Santiago, C., & Einhorn, L. (2008). An indirect effects model of the association between poverty and child functioning : the role of children's poverty-related stress. *Journal of Loss and Trauma*, 13(2), 156–185.

Wagner, J., & Menke, E. (1991). Stressors and coping behaviors of homeless, poor, and low-income mothers. *Journal of Community Health Nursing*, 8(2), 75-84.

Wagner, J., & Menke, E. (1993). *The health of homeless and poor school-aged children. Final report for Grant No. 1R15NR02462*. Bethesda, MD : National Center for Nursing Research.

Walker, C. L. (1988). Stress and coping in siblings of childhood cancer patients. *Nursing Research*, 37, 208-212.

Wallerstein, J.S., & Kelly, J.B. (1980). *Surviving the breakup : How children and parents cope with divorce*. New York : Basic Books.

Walsh, M.E. (1992). *"Moving to Nowhere" : Children's Stories of Homelessness*. New York : Auburn House.

Walsh, P. (2003). *More than just a roof : A study of family homelessness in Queensland*, Centre of Philanthropy and Nonprofit Studies, Queensland University of Technology, Brisbane.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 3, 243-272.

Waterman, A.H., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Interviewing children and adults : the effect of question format on the tendency to speculate. *Applied Cognitive Psychology*, 15(5), 521-531.

Wax, R. (1986). *Doing Fieldwork, Warnings and Advice*. Chicago : Chicago University Press.

Weinger, S. (1998). Children Living in Poverty : Their Perception of Career Opportunities. *Families in Society*, 79(3), 320-30.

Weinreb, L., Goldberg, R., Bassuk, E., & Perloff, J. (1998). Determinants of health and service use patterns in homeless and low-income housed children. *Pediatrics*, 102(3), 554-562.

Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 115–133). Cambridge : Cambridge University Press.

Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible : A study of resilient children*. New York : McGraw-Hill.

Wertlieb, D., Weigel, C., & Feldstein, M. (1987). Measuring children's coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(4), 548-560.

White, J.L., Moffitt, T.E., & Silva, P.A. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects at high risk for juvenile delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 719–724.

Whitman, B., Accardo, P., Boyert, M., & Kendagor, R. (1990). Homelessness and cognitive performance in children : A possible link. *Social Work*, 35(6), 516-519.

Whitman, B., Sprenkel, J., Stretch, J., & Hutchinson, W. (1986). *Children of the homeless : A high risk population for developmental delays*. Paper presented at the American Public Health Association. Las Vegas, Nevada.

Wilson, C., & Powell, M. (2001). *A guide to interviewing children : Essential skills for counselors, police, lawyers, and social workers*. London : Routledge.

Wine, J.D. (1975). Test anxiety and helping behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 7(3), 216-222.

Winkworth, G. & McArthur, M. (2006). Being « child centred » in child protection. What does it mean? *Children Australia*, 31(4), 13-21.

Wolcott, H.F. (1995). *The art of fieldwork*. London : Sage Publications.

Wood, D.L., Valdez, R.B., Hayashi, T., & Shen, A. (1990). Homeless and housed families in Los Angeles : a study comparing demographic, economic, and family function characteristics. *American Journal of Public Health*, 80(9), 1049-1052.

Woodgate, R., & Kritjanson, L.J. (1996). A young child's pain : how parents and nurses 'take care'. *International Journal of Nursing Studies*, 33(3), 271-284.

Wright, J.D. (1991). Health and the homeless teenager. *Journal of Health & Social Policy*, 2(4), 15-35.

Yamamoto, K. (1979). Children's ratings of the stressfulness of experiences. *Developmental Psychology*, 15(5), 581-582.

Yamamoto, K., & Byrnes, D.A. (1987). Primary children's ratings of the stressfulness of experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 2(2), 117-121.

Yaouancq, F., & Duée, M. (2014). Les sans-domicile en 2012 : une grande diversité de situations. In INSEE, *France, portrait social* (p. 123-138). Paris : INSEE.

Yarrow, L.J. (1960). Interviewing children. In P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of research methods in child development* (p. 561–602). New York : Wiley.

Zammit, M. (2008). Children in homelessness : A model that works. *Parity*, 21(8), 33-34.

Zaouche-Gaudron C. (2005). *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.

Zaouche-Gaudron, C. (2013). Les relations d'attachement : enjeux pour l'éducation familiale. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durnong (Eds.), *Traité d'Education familiale* (p. 253-271). Paris : Dunod.

Zaouche-Gaudron, C. (2017). *Enfants de la précarité*. Toulouse : Erès.

Zaouche-Gaudron, C., Euillet, S., & Pinel-Jacquemin, S. (2007). *Recensement critique des instruments de recherche validés en langue française en psychologie du développement. Bilan sur 10 ans (1995 à 2005). Rapport final*. Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux. Université de Toulouse Le Mirail, Université Toulouse II-Le Mirail.

Ziesemer, C., Marcoux, L., & Marwell, B.E. (1994). Homeless children : Are they different from other low-income children? *Social Work*, 39(6), 658–668.

Zima, B.T., Bussing, R., Bystritsky, M., Widawski, M.H., Belin, T.R., & Benjamin, B. (1999). Psychosocial stressors among sheltered homeless children : Relationship to behavior problems and depressive symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(1), 127–133.

Zima, B.T., Bussing, R., Forness, S.R., & Benjamin, B. (1997). Sheltered homeless children : their eligibility and unmet need for special education evaluations. *American Journal of Public Health*, 87(2), 236-240.

Zima, B.T., Wells, K.B., & Freeman, H.E. (1994). Emotional and behavioral problems and severe academic delays among sheltered homeless children in Los Angeles county. *American Journal of Public Health*, 84(2), 260–264.

Zuckerman, D.M., & Zuckerman, B.S. (1985). Television's impact on children. *Pediatrics*, 75(2), 233-240.

Zuniga, M. (2002). Latino immigrants : Patterns of survival. In J.B. Torres & F.G. Rivera (Eds.), *Latino/Hispanic liaisons and visions for human behavior in the social environment* (p. 137-155). New York : Haworth Social Work Practice Press.

INDEX DES AUTEURS

A	
Accardo	31, 307
Achilli.....	140, 277
Ainsworth	56, 277
Albert	46, 279
Alderson	12, 101, 109, 113, 277
Allen	21, 301
Alperstein	21, 277
Altham.....	56, 289
Altshuler.....	83, 91, 277
Alvarez.....	68, 298
Ambrosetti	54, 295
Anderson.....	65, 108, 239, 277, 289
Angrilli	36, 277
Anooshian	13, 18, 21, 29, 36, 37, 74, 275, 277
Aronowitz	19, 277
Ashworth.....	71, 277
Atkins	91, 277
Atlani-Duault	72, 277
Attar	75, 277
Atzaba-Poria.....	92, 278
Aubrey.....	273, 278
Auerbach.....	57, 278
Avezou-Boutry.....	276, 278
Axline.....	27, 278
Ayers	47, 302
B	
Bagnato	56, 291
Bagwell.....	36, 278
Bahro.....	31, 278
Baider	44, 278
Baldwin.....	130, 304
Banyard.....	29, 289
Baptiste.....	72, 278
Barasch.....	57, 278
Barbier	74, 278
Bardin.....	126, 278
Barnes	30, 277, 278
Barocas.....	79, 278, 302
Barrett.....	30, 92, 278, 306
Bartholomew	10, 13, 28, 99, 100, 101, 267, 278
Basch.....	54, 278
Bassuk	16, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 33, 36, 73, 79, 89, 99, 102, 104, 196, 240, 267, 276, 278, 279, 280, 281, 288, 307
Baumann.....	13, 18, 89, 279
Bauwens.....	63, 64, 66, 239, 279
Beals.....	54, 301
Bearison	101, 102, 266, 279
Beaty.....	15, 27, 30, 280
Beddoes	109, 279
Belin	16, 308
Bellinghausen.....	46, 279
Benjamin.....	16, 35, 308
Berck	13, 31, 279
Berger	86, 302
Bergonnier-Dupuy	27, 28, 61, 65, 276, 278, 279, 287, 291, 308
Berk.....	26, 105, 241, 279, 328
Berman	28, 290
Berne.....	73, 89, 102, 279
Bernzweig	83, 279
Berry	19, 69, 279, 280, 302
Bettschart	43, 289, 299, 303
Beyens.....	66, 280
Bishop	119, 281
Bixler	56, 291
Bizeul.....	115, 280

Blades.....	141, 307
Boardman.....	94, 292
Bodzak.....	12, 15, 293
Boekaerts.....	60, 90, 92, 280, 306
Boiron.....	5, 277
Boisvert.....	145, 289
Bolognini.....	43, 85, 289, 299, 303
Botella.....	46, 279
Bouillon.....	114, 115, 280
Boumaza.....	115, 145, 146, 280
Bouteyre.....	44, 280
Bouville.....	72, 277
Bowen.....	28, 290
Boxill.....	15, 27, 30, 280
Boyert.....	31, 307
Boyle.....	19, 297
Bradley.....	27, 61, 280, 284
Brady.....	57, 280
Bray.....	57, 280
Bréart de Boisanger.....	145, 289
Brito.....	118, 119, 280
Broekaert.....	92, 284
Bronfenbrenner.....	26, 61, 280
Brooks.....	21, 27, 281, 285, 288, 301
Brooks-Gunn.....	27, 285
Brotman Band.....	63, 64, 65, 66, 67, 83, 89, 91, 239, 280
Broussard.....	73, 280
Browne.....	16, 79, 279, 280
Bruchon-Schweitzer.....	40, 41, 42, 49, 103, 280
Bruniaux.....	26, 280
Buckner.....	16, 21, 22, 23, 24, 56, 73, 79, 80, 81, 99, 102, 104, 243, 267, 279, 281, 288
Buehring.....	119, 281
Bukowski.....	36, 278
Bullock.....	14, 300
Burchell.....	55, 281
Burts.....	52, 281
Bury.....	113, 281
Bussing.....	16, 35, 308
Butler.....	72, 290
Byrne.....	55, 281

Byrnes.....	65, 239, 308
Bystritsky.....	16, 308

C

Caldwell.....	27, 280
Câmara Costa.....	276, 294
Campana.....	115, 145, 146, 280
Cannon.....	38, 281
Caplan.....	73, 293
Cappo.....	54, 301
Carmon.....	13, 284
Cartwright.....	83, 281
Carver.....	131, 281
Cassell.....	119, 281
Castel.....	37, 281
Castex.....	71, 72, 281
Cazenave-Tapie.....	61, 287
Cazeneuve.....	124, 281
Chamberland.....	273, 294
Chan.....	33, 283
Charlesworth.....	52, 281
Chasiotis.....	19, 92, 285
Chaudry.....	18, 72, 242, 281, 282
Chénier.....	127, 133, 283
Chess.....	86, 305
Chevignard.....	276, 294
Chiu.....	71, 282
Christensen.....	111, 282
Christenson.....	52, 287
Christie.....	58, 73, 75, 305
Cillessen.....	36, 282
Clark.....	33, 282
Cleary.....	21, 301
Cobb.....	88, 282
Coddington.....	53, 90, 282
Coffman.....	12, 282
Cohen.....	21, 25, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 104, 134, 247, 267, 282, 294, 301, 305
Cohrane.....	19, 282
Coie.....	36, 282

Coles.....	12, 13, 282
Collada.....	61, 284
Collange.....	46, 279
Commission nationale consultative des droits de l'homme	34, 282
Compas.....	51, 74, 79, 82, 83, 86, 90, 242, 282, 283, 306
Condomines	114, 115, 140, 283
Conger	75, 304
Connor-Smith	82, 283
Cooper	83, 92, 281, 283
Copeland	93, 302
Copp	145, 293
Cosway	48, 283
Coupet	29, 289
Cowen	55, 86, 283, 300
Cox.....	45, 86, 287, 302
Coyne	43, 293
Cree	140, 283
Croake	63, 283
Cropley	71, 283
Crowley	101, 109, 283
Cumella	21, 30, 35, 99, 102, 267, 278, 283, 292, 300, 306
Cummins	72, 283
Curry.....	89, 283
Cutler.....	36, 195, 289
Cutrona	75, 304
Cutuli	33, 99, 283
Cyr	127, 129, 130, 133, 244, 283

D

Dahl	273, 278
Dalla	92, 297
Dallier	1, 8, 9, 10, 100, 101, 266, 268, 283
Damon.....	74, 284
Damrosch	80, 305
Danaher.....	90, 297
Danic	113, 284
Danovsky.....	82, 285
Dantchev	42, 284
Dantzer.....	42, 284

Dato	73, 279
Davey	56, 73, 75, 102, 240, 275, 284
Davidhizar	15, 73, 102, 240, 284
Davidson	16, 305
Davies.....	27, 28, 29, 36, 195, 284
Daviet.....	34, 72, 284
Dawson	21, 79, 279
De Anda	61, 65, 66, 67, 68, 239, 284
De Lavergne	146, 284
De Ridder	47, 48, 284
Deary.....	48, 283
Deatrick.....	102, 112, 284, 287
DeCarlo Santiago.....	74, 306
Défenseur des droits.....	31, 34, 35, 194, 272, 284
DeForge.....	13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 36, 195, 241, 269, 275, 284
DeHaan	66, 300
Delalande	113, 284
DeLongis.....	41, 287
Denner	92, 283
De-Nour	44, 278
Denzin	119, 284
DEPP.....	34, 284
Derluyn	92, 284
Desai	79, 99, 291
Desclaux	140, 284
Desjardins	33, 283
Deutsch	102, 276, 284
Diallo	10, 294
Dickson-Swift	118, 146, 285
Dillon.....	19, 305
DiMarco	28, 285
Dimitrova	19, 92, 285
Dionne.....	21, 267, 296
Dise-Lewis	51, 90, 285
Docherty	112, 285
Dodge.....	27, 29, 285
Dollé.....	34, 285
Donaldson	82, 91, 133, 262, 263, 264, 285
Douglass.....	21, 267, 285
Dozon.....	140, 285

Drennan.....	29, 285
Dubow	79, 285
Duée	4, 5, 8, 18, 99, 100, 155, 308
Dumas	83, 297
Dumont ...	39, 40, 42, 43, 47, 49, 51, 61, 82, 83, 102, 129, 135, 285, 299
Duncan	27, 285
Dunkel-Schetter	41, 287
Dunn	61, 87, 284, 286
Dunst	79, 242, 286
Durán.....	72, 298
Duru-Bellat	34, 286
Dweck.....	62, 286
Dyal	41, 82, 286

E

Ebata	83, 286
Ebaugh.....	92, 290
Eddowes.....	27, 30, 273, 286
Edwards.....	31, 43, 282, 286
Efron.....	13, 28, 31, 32, 99, 194, 268, 270, 286
Eggenberger	141, 286
Egler	29, 289
Einarsdottir.....	113, 286
Einhorn.....	74, 306
Eisenberg.....	83, 279
Ekstrand	19, 286
Elias	68, 286
Elkind.....	53, 286
Ellis	70, 295
Elwood.....	89, 286
Eme	91, 286
Emery	46, 279
Endler	47, 48, 280, 283, 286, 292, 293, 298, 303
English	74, 75, 78, 79, 277, 278, 287, 290
Enguix.....	54, 295
Ennew.....	108, 140, 286
Erickson	21, 301
Eschenbeck.....	91, 286
Esparbès-Pistre.....	45, 48, 61, 64, 65, 90, 239, 287, 305

Ethier.....	276, 294
Euillet	47, 130, 276, 308
Evans.....	26, 74, 75, 78, 79, 287
Ever-Hadani.....	44, 278
Ey	83, 283
Ezzy	118, 301, 328

F

Fabes.....	83, 279
Fantasia	10, 100, 267, 287
Farberow.....	114, 287
Faux.....	102, 112, 284, 287
Feldbaum	52, 287
Feldstein.....	89, 307
Ferguson	45, 46, 287
Fergusson.....	57, 287
Fernandez	54, 295
Fernández-Kelly	92, 287
Field	53, 289
Fine	92, 306
Fitzgerald	90, 108, 289, 304
Flanigan.....	21, 277
Fodor.....	15, 289
Folkman ..I, II, 1, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 56, 85, 89, 103, 105, 120, 130, 157, 193, 266, 275, 287, 294	
Fondacaro	51, 283
Fondation Abbé Pierre	1, 4, 5, 8, 100, 267, 287
Forbes	90, 297
Forness.....	35, 308
Fortin.....	127, 283
Fortuny.....	18, 242, 281
Foscarinis	34, 287
Fowler	32, 304
Fox	67, 288
Francis.....	48, 304
Frank	15, 48, 73, 102, 240, 284, 304
Frankel	67, 288
Freeman.....	32, 308
Fresia.....	114, 280
Friberg.....	54, 298

Friedman	63, 65, 66, 67, 239, 299
Fugier	119, 288
Fuligni	92, 288, 293

G

Gagnier	276, 294
Gallagher	18, 29, 36, 80, 102, 196, 278
Galtier	26, 280
Gamble	54, 288
Garber	56, 288
Garcia	19, 21, 46, 92, 267, 288
Garcia Coll	19, 21, 267, 288
Garcin	1, 8, 290
Gardner	141, 288
Garmezy	53, 59, 60, 61, 64, 65, 78, 85, 86, 87, 88, 239, 242, 288, 296, 302
Garnefski	131, 289
Garth	141, 289
Gatzanis	56, 289
Gehring	54, 301
Geltman	70, 295
Gentile	26, 287
Gewirtzman	15, 289
Gill	37, 196, 289
Gilligan	13, 14, 31, 99, 195, 270, 289, 290, 291, 293
Girard	145, 277, 289
Giunta	79, 283
Gladwell	66, 300
Gleser	56, 289
Goldberg	21, 307
Goldstein	53, 289
Gonnella	26, 287
Goodman	26, 37, 73, 289
Goodyer	56, 89, 289
Gorzka	276, 289
Gotman	145, 146, 289
Goux	33, 289
Graham..	21, 29, 36, 79, 99, 108, 109, 110, 195, 271, 273, 289, 296
Graham-Bermann...	21, 29, 36, 79, 99, 195, 271, 289, 296

Grant	28, 290, 306
Grattan	21, 30, 283, 306
Graziani	40, 290
Green	56, 289, 305
Greenblatt...	56, 57, 58, 59, 60, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 306
Greene	10, 282, 290
Greig	12, 101, 112, 113, 266, 290
Grey	78, 196, 290
Gross	29, 290
Groux	90, 91, 290
Gruen	41, 287
Guerra	75, 277
Guevremont	130, 135, 304
Guillet	38, 290
Gustafson	102, 305
Guyavarch	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 21, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 79, 100, 101, 155, 194, 195, 240, 267, 268, 270, 290, 294

H

Hagan	92, 290
Hakuta	72, 290
Hale	60, 65, 66, 68, 239, 290
Halfon	43, 299
Halpenny	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 100, 101, 122, 197, 241, 267, 269, 273, 275, 290, 293
Hamburg	36, 290
Hamelin-Brabant	111, 113, 290
Hammen	30, 37, 99, 276, 291
Hampel	82, 290
Handford	56, 291
Harel	44, 292
Harpaz-Rotem	79, 99, 291
Hart	52, 281
Hartmann	21, 303
Harvey	26, 289
Hausman	30, 37, 99, 276, 291
Hayashi	28, 307
Hazanov-Boskovitz	90, 291

Healy	53, 289
Heckhausen	62, 291
Hedges.....	109, 279
Heidenreich	72, 277
Heistad	33, 283
Helfat.....	36, 277
Helms	61, 63, 64, 66, 68, 239, 291
Hennequin.....	114, 140, 283, 291
Henri-Panabière	276, 291
Hentinen.....	112, 293
Herbers.....	33, 283
Hermand	38, 290
Herth	13, 18, 89, 291
Heusel....	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 30, 31, 36, 56, 73, 76, 102, 103, 122, 126, 127, 194, 195, 197, 198, 240, 241, 263, 266, 269, 270, 275, 291
Hightower.....	55, 300
Hill	17, 18, 94, 109, 276, 288, 291, 302, 303, 307
Hilsman	56, 288
Hinz	33, 283
Hoffner	83, 291
Hogan	10, 290, 291
Holahan	48, 134, 247, 249, 291, 292
Hollister	61, 284
Holmes	59, 292
Honig	52, 292
Horn	13, 30, 31, 35, 194, 241, 268, 270, 286, 292
Horner	62, 292
Horowitz.....	35, 94, 102, 276, 292
Horwood	57, 287
Hourcade.....	63, 64, 66, 239, 279
Howell	79, 83, 283
Hranitz.....	27, 30, 273, 286
Huang	13, 18, 56, 73, 76, 82, 95, 102, 103, 128, 199, 240, 263, 264, 266, 269, 275, 292
Huerta	26, 302
Humphrey	56, 291
Hunter	27, 31, 36, 292
Huston.....	29, 297
Hutchinson	13, 29, 79, 99, 195, 292, 307

I

Igoa	72, 242, 271, 292
INSEE.....	4, 5, 8, 99, 100, 155, 173, 289, 292, 308
Irwin.....	113, 141, 292
Isserman.....	10, 100, 267, 287

J

Jacobs.....	56, 292
James	71, 72, 73, 118, 146, 281, 285
Janoff-Bulman	16, 305
Jasinskaja-Lahti	92, 295
Jefferies.....	30, 306
Jewell	13, 286
Jimerson.....	65, 277
Johnson...	12, 26, 43, 51, 65, 76, 102, 104, 113, 119, 141, 281, 292
Jones Sears.....	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 239, 292
Jordan	30, 31, 35, 194, 241, 268, 270, 292

K

Kahana	44, 292
Kales.....	56, 291
Kamarck	45, 282
Kanner.....	43, 44, 293
Kao	92, 293
Kates	19, 297
Kaufman.....	44, 278
Kaufmann.....	119, 120, 121, 142, 145, 146, 293
Kavsek	90, 293
Kay	140, 283
Kbattri	102, 284
Keane	70, 295
Kelly	89, 306
Kendagor.....	31, 307
Kendrick	87, 286
Keogh	13, 14, 31, 35, 194, 241, 268, 270, 290, 293
Kersch	54, 278

Keys	12, 15, 293	Lamia.....	45, 305
Kia-Keating	70, 295	Lane.....	68, 276, 295, 297
Kiang.....	92, 293	Langsford	130, 304
Kim	69, 280, 287	Laosa	19, 68, 82, 242, 271, 294
Kimball.....	62, 293	Larkin	87, 296
Kimchi.....	88, 293	Larsen.....	87, 296
Kinzie	70, 295	Launier	51, 294
Kippen	118, 285	Lauriat	22, 279
Kirk	52, 281	Lautrey	27, 294
Kirkman . 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 29, 30, 32, 36, 101, 122, 123, 158, 196, 197, 198, 241, 263, 266, 275, 293		Lawrence.....	21, 282, 296, 299
Kleiman	145, 293	Laws	116, 294
Klein.....	21, 22, 102, 297, 303	LazarusI, II, 1, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 85, 89, 103, 105, 120, 130, 157, 193, 266, 275, 287, 293, 294	
Knight	70, 295	Le Francois	36, 294
Ko 69, 70, 71, 73, 242, 271, 293		Le Méner.....	10, 27, 101, 194, 267, 290, 294
Kohlmann	91, 286	Leahy.....	62, 293
Kohn	48, 49, 146, 293	Leary	67, 294
Kolar	13, 30, 99, 197, 263, 273, 293	Lebart.....	125, 294
Kolvin.....	56, 289	Lee.....	114, 140, 301
Kornberg.....	73, 293	Legault	111, 295
Kortesuoma	112, 113, 293	Legros.....	18, 242, 295
Kose.....	35, 292	Leidi.....	43, 299
Kovess	25, 303	Lemyre	45, 46, 295
Kozol.....	29, 30, 79, 197, 198, 263, 293	Leppma	92, 295
Krantz	91, 277	Levitt	68, 69, 71, 73, 295
Kristin	52, 305	Lewis12, 51, 60, 65, 66, 67, 68, 76, 127, 128, 239, 276, 294, 295	
Kritjanson	12, 307	Liamputtong.....	118, 146, 285
Krohne.....	38, 293	Lieberman	44, 299
Kubota	61, 284	Liebert	63, 295, 297
Kuperminc	19, 69, 82, 301	Liebkind.....	92, 295
Kyronlampi-Kylmanen	112, 113, 293	Lignier	113, 295
<hr/>			
L			
La Greca.....	83, 300	Lin21, 28, 75, 297, 304	
Laborit	49, 293	Lindholm	68, 298
Labrell.....	276, 294	Lindsey	29, 30, 197, 198, 263, 273, 295
Lacharité.....	85, 86, 273, 276, 294	Livingston	57, 295
Lacoste	45, 305	Lohaus.....	91, 286
Laflamme.....	11, 294	Loisy	74, 295
		Long	33, 278, 283
		Lopez.....	92, 283

Lotyczewski	55, 300
Loubet Del Bayle	145, 295
Louie	70, 305
Lowe	21, 303
Ludington	28, 285
Lundy	108, 295
Lustig	70, 295
Luthar	30, 86, 87, 295
Lynch	102, 284

M

Maatta	112, 113, 293
MacKinnon	47, 302
MacNamee	87, 286
Magnuson	19, 288
Malcarne	51, 283
Maldonado	19, 54, 68, 295, 296
Mann	116, 294
Marcoux	23, 308
Marcynyszyn	26, 287
Marpsat	11, 34, 36, 37, 196, 241, 294, 296
Martin	43, 292, 296
Marwell	23, 308
Mason	73, 279
Masten	21, 24, 33, 53, 60, 74, 80, 87, 92, 99, 242, 267, 283, 288, 296, 297, 302
Matthews	45, 287
Mattis	29, 289
Mattison	56, 291
Mauger	143, 145, 296
Maurin	33, 289
Mauthner	112, 113, 141, 296
Mayall	113, 277
Mayer	75, 242, 296
Mayes	56, 291
McArthur	10, 13, 19, 101, 196, 267, 273, 296, 297, 307
McCarthy	34, 71, 72, 287, 296
McChesney	9, 31, 296
McCollum	20, 36, 296
McCubbin	90, 298

McCutcheon	12, 292
McEvoy	108, 295
McGee	10, 267, 290
McHale	54, 88, 288, 291
McKay	12, 290
McLean	28, 290
McLoyd	29, 75, 297, 304
Mellini	143, 306
Mena	19, 68, 69, 296
Menke ..	13, 14, 18, 26, 28, 56, 73, 76, 78, 82, 95, 99, 102, 103, 122, 127, 128, 199, 240, 263, 264, 266, 269, 275, 276, 285, 292, 296, 303, 306
Mermelstein	45, 282
Milburn	37, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 239, 292, 296
Miliotis	21, 74, 296, 297
Miller	21, 28, 63, 90, 297, 299
Mills	78, 297
Miltenberger	61, 284
Minick	13, 284
Mirabito	55, 281
Mischel	91, 297
Mistry	29, 297
Mitchell	102, 284
Moffitt	87, 307
Molnar	21, 22, 26, 102, 297, 303
Moore	10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 29, 30, 34, 35, 37, 100, 101, 109, 122, 194, 196, 197, 198, 241, 242, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 275, 276, 297
Moos	48, 64, 65, 66, 67, 83, 134, 239, 247, 249, 286, 291, 292, 297
Moreland	67, 83, 288, 297
Moriarty	87, 297
Moro	72, 277
Morris	63, 295, 297
Morrow	109, 297
Motti-Stefanidi	92, 297
Mozziconacci	10, 294
Mulroy	276, 297
Munroe-Blum	19, 242, 297
Murayama	66, 300

Murphy..... 87, 141, 289, 297
 Murry 75, 304

N

Nal 115, 144, 298
 National Coalition for the Homeless 32, 34, 194, 298
 Neemann..... 21, 267, 296
 Nègre..... 146, 293
 Neiman 79, 298
 Nelms 141, 286
 Newachek 29, 298
 Newcomb 36, 278
 Nguyen 52, 305
 Nijboer..... 60, 61, 298
 Nikkonen 112, 293
 Noble-Carr.....10, 19, 31, 101, 270, 297, 298
 Nugent..... 57, 295
 Nunez 16, 28, 33, 43, 85, 289, 298, 299, 303

O

Obradović..... 92, 297
 Offord..... 19, 297
 Ogbu 71, 298
 Olive 55, 281
 Olivier De Sardan..... 104, 120, 298
 Olsen 72, 298
 Oppenchaim 10, 294
 Ornelas 19, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 242, 271, 299
 Osika..... 54, 298
 Ota..... 78, 297
 Ouanezar 32, 306
 Overholser..... 48, 304

P

Padilla.....19, 68, 72, 279, 296, 298
 Pain..... 114, 298
 Palti 57, 278

Pancherel82, 129, 135, 285
 Papathanassiou..... 92, 297
 Parker..... 16, 47, 48, 86, 283, 286, 298, 301
 Partida.....19, 72, 242, 271, 298
 Patterson 90, 298
 Paulhan 39, 40, 42, 45, 48, 50, 103, 298
 Pavlopoulos..... 92, 297
 Paykel.....56, 87, 292, 299
 Pearlin44, 69, 299
 Pedersen 92, 288
 Pélissier 124, 299
 Pellegrini 87, 296
 Percy ...12, 14, 15, 17, 18, 21, 94, 195, 197, 198, 241, 299
 Perloff21, 79, 89, 279, 307
 Perreira 19, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 242, 271, 293, 299
 Perronnet 137, 299
 Pesce118, 119, 280
 Petermann 82, 290
 Petrini..... 54, 295
 Pfeffer 57, 299
 Phares79, 90, 282, 283
 Phillips.....63, 281, 299
 Piaget105, 266, 299
 Piché 276, 294
 Pike 92, 278
 Pincus.....63, 65, 66, 67, 239, 299
 Pinel-Jacquemin47, 130, 308
 Pitcher 63, 299
 Pitrou 25, 303
 Plancherel ..38, 39, 40, 43, 44, 56, 79, 82, 85, 86, 89, 285,
 289, 299, 303
 Plante65, 68, 239, 299
 Plateau108, 140, 286
 Poglia Mileti 143, 306
 Poisson..... 118, 300
 Pollari 14, 300
 Powell108, 113, 289, 307
 Power 15, 31, 33, 35, 195, 270, 300
 Pretzlik130, 135, 300
 Prinstein83, 285, 300
 Prout12, 111, 282, 300

Prudhomme White.....	55, 300
Prusoff.....	56, 292
Pryor-Brown.....	55, 75, 300
Przybylski.....	66, 300
Pulley.....	61, 284
Puskar.....	36, 241, 300

Q

Quaglia.....	11, 294
Quartier.....	86, 300
Quintard.....	38, 39, 43, 44, 45, 46, 280, 300

R

Rader.....	57, 295
Rafferty..	14, 15, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 73, 79, 99, 195, 240, 241, 267, 270, 279, 300
Rahe.....	59, 292
Ramirez.....	21, 296
Randall.....	141, 288
Rappaport.....	21, 277
Rardin.....	90, 304
Rath.....	22, 297
Raviv.....	74, 306
Rayou.....	113, 284
Razy.....	112, 113, 300
Reddihough.....	141, 289
Redlener.....	28, 94, 290, 292
Reed-Victor.....	85, 88, 287, 301
Reinert.....	124, 301
Reinhard.....	74, 306
Renzetti.....	114, 140, 301
Reppucci.....	62, 286
Rescorla.....	16, 21, 22, 31, 99, 195, 270, 301
Resolve Community Consulting.....	15, 29, 197, 263, 301
Rice.....	118, 301, 328
Richards.....	109, 297
Ridge.....	93, 301, 328
Ring.....	71, 282
Robson.....	111, 144, 301

Roche.....	19, 69, 301
Roebers.....	92, 301
Rollins.....	79, 300
Romano.....	63, 64, 65, 66, 67, 239, 301
Romer.....	52, 53, 54, 55, 301
Roosa.....	47, 302
Rosa.....	54, 301
Rosenberg.....	22, 24, 29, 33, 73, 79, 99, 104, 278, 290
Rosenheck.....	79, 291
Roth.....	48, 49, 134, 247, 301
Rubin	21, 22, 24, 26, 31, 33, 102, 240, 267, 270, 278, 279, 297, 301
Ruble.....	83, 91, 277
Ruiz-Casares.....	108, 301
Rumbaut.....	71, 73, 298, 302
Russ.....	89, 283
Rutter.....	27, 51, 65, 66, 67, 79, 82, 86, 90, 91, 288, 302
Ryan.....	12, 49, 51, 65, 66, 67, 76, 84, 89, 90, 93, 95, 128, 131, 239, 302, 303
Ryan-Wenger.....	49, 51, 65, 66, 67, 84, 93, 95, 128, 239, 302, 303

S

Sabatier.....	276, 278
Sadler.....	48, 283
Saewyc.....	92, 288
Salem.....	125, 294
Salomon.....	16, 279, 280
Salpekar.....	26, 287
Saltzman.....	82, 283
Sam.....	19, 69, 72, 302
Sameroff.....	79, 278, 302
Samet.....	88, 303
San Agustin.....	21, 301
Sandelowski.....	112, 285
Sandler.....	47, 54, 301, 302
Sandstrom.....	26, 302
Sarnoff.....	36, 263, 302
Savard.....	276, 302
Saxe.....	26, 70, 289, 295

Terry	49, 305
Terzian.....	52, 305
Tesler.....	90, 303
Tessier	45, 46, 295
Thomas.....	55, 86, 90, 109, 281, 290, 305
Thomassin	105, 305, 328
Thompson	61, 102, 284, 298, 305
Thomsen.....	82, 283
Thomson	13, 296
Tienda.....	92, 293
Timberlake	12, 13, 14, 15, 16, 18, 32, 79, 95, 241, 275, 305
Tisak	79, 285
Tisdall	140, 283
Tisseron	66, 305
Todorova.....	70, 305
Tolan.....	75, 277
Toomey	58, 73, 75, 305
Tourigny	135, 305
Tower	36, 305
Trad	56, 57, 58, 59, 60, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 306
Tresemmer	62, 306
Trianes.....	54, 295
Trivette.....	79, 242, 286
Tupling.....	86, 302
Turner.....	12, 15, 293

U

Umana-Taylor.....	92, 306
Unger.....	19, 303

V

Vachon	145, 289
Valdez.....	28, 307
Valentine	144, 306
van de Vijver.....	19, 285
Van der Hoek.....	93, 262, 263, 306
Vandentorren.....	10, 294
Vandermeersch	32, 306

Vedder	92, 306
Velleman.....	130, 304
Victor.....	30, 301, 306
Vostanis.....	21, 30, 35, 102, 267, 278, 283, 292, 300, 306
Vulbeau.....	114, 306
Vulliamy	101, 109, 273, 283

W

Wadsworth	61, 74, 82, 283, 284, 294, 306
Wagner	14, 26, 76, 99, 122, 127, 276, 303, 306
Wahrborg.....	54, 298
Walker.....	91, 306
Wallerstein.....	88, 306
Walsh	13, 15, 30, 32, 33, 99, 197, 263, 273, 287, 298, 306, 307
Wanlin.....	126, 307
Waterman.....	141, 307
Wax.....	115, 307
Wazana	25, 303
Weigel	89, 307
Weinger	14, 307
Weinreb	16, 21, 79, 99, 276, 279, 281, 288, 307
Weintraub.....	131, 281, 302
Weisz.....	63, 64, 65, 66, 67, 83, 89, 91, 239, 280
Weitzman.....	21, 102, 267, 284, 300
Wells	32, 308
Werner	87, 88, 307
Wertlieb	89, 90, 91, 307
Wesnes.....	54, 295
Westbrook	69, 288
Whipple.....	65, 277
White	87, 305, 307
Whitman	13, 31, 99, 195, 270, 307
Whitty	15, 31, 300
Widawski.....	16, 308
Williams	84, 130, 283, 304
Wilson	113, 292, 307
Winchester.....	30, 306
Wine.....	63, 307
Winget	56, 289

Winkworth	268, 273, 307
Witkow	92, 293
Witt	72, 290
Wolchik	47, 302
Wolcott.....	115, 307
Wolff.....	74, 306
Womack	52, 304
Wood.....	28, 307
Woodgate.....	12, 307
Work.....	86, 278, 283, 284, 289, 297, 298, 301, 305, 307, 308
Worsham.....	63, 83, 283, 299
Wright	28, 56, 289, 307
Wyman	86, 283

Y

Yamamoto	12, 65, 76, 239, 307, 308
Yaouancq.....	4, 5, 8, 18, 99, 100, 155, 308
Yarrow	112, 288, 308
Yip.....	92, 293

Youdell	15, 31, 270, 300
Yule	86, 302

Z

Zamboanga	19, 303
Zammit.....	30, 308
Zangara	54, 295
Zaouche-Gaudron ...	26, 27, 29, 34, 47, 74, 130, 196, 240, 276, 302, 308
Zax.....	79, 302
Zeeb	57, 280
Zehnder.....	13, 284
Zevon	88, 304
Zhang	102, 284
Ziesemer	23, 32, 242, 308
Zigler	86, 87, 295
Zima	16, 32, 35, 73, 75, 89, 102, 104, 275, 308
Zubrzycki	13, 296
Zuckerman	66, 308
Zuniga	71, 308

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux

TABLEAU 1 - PRESENTATION DES STRATEGIES D'ADAPTATION PROPOSEES DANS LE QUESTIONNAIRE KIDCOPE	132
TABLEAU 2 - STRATEGIES DE COPING SELON L'AXE APPROCHE/EVITEMENT ET LE NUMERO DE L'ITEM ASSOCIE DANS LE QUESTIONNAIRE KIDCOPE	134
TABLEAU 3 - PRESENTATIONS DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET DES OUTILS	136
TABLEAU 4 - ADULTE INTERVIEWE ET PERSONNES PRESENTES LORS DE L'ENTRETIEN AVEC LE PARENT ET AVEC L'ENFANT	147
TABLEAU 5 - SEXE ET AGE DES ENFANTS INTERVIEWES.....	147
TABLEAU 6 - COMPOSITION FAMILIALE DES FAMILLES INTERVIEWEES	148
TABLEAU 7- LIEU DE NAISSANCE DES PARENTS ET DES ENFANTS INTERVIEWES	148
TABLEAU 8 - ORIGINES DES PARENTS PARTICIPANT A L'ETUDE	149
TABLEAU 9 - SITUATION ADMINISTRATIVE DE LA FAMILLE	149
TABLEAU 10 - RESSOURCES DES FAMILLES.....	150
TABLEAU 11 - CAUSES DECLAREES DE LA SITUATION DE SANS LOGEMENT	151
TABLEAU 12 - SITUATION DE LA FAMILLE AVANT SON PREMIER APPEL AU 115	151
TABLEAU 13 - REPARTITION DU NOMBRE DE FAMILLES SELON LA DUREE D'HEBERGEMENT VIA LE 115 ET LA DUREE D'HEBERGEMENT DANS L'HOTEL ACTUEL.....	152
TABLEAU 14 - DUREE DE PRESENCE DE LA FAMILLE EN FRANCE	153
TABLEAU 15 - RAISONS DE DEPART DU PAYS OU LA FAMILLE VIVAIT AVANT SON ARRIVEE EN FRANCE	154
TABLEAU 16 - NOMBRE DE DEMENAGEMENTS DEPUIS L'ARRIVEE DE LA FAMILLE EN FRANCE OU DEPUIS LA PERTE DU DERNIER LOGEMENT.....	165
TABLEAU 17 - CONDITIONS D'HEBERGEMENT DES FAMILLES PARTICIPANT A L'ETUDE	170
TABLEAU 18- NOMBRE D'ECOLES FREQUENTEES PAR L'ENFANT	177
TABLEAU 19 - DUREE DE SCOLARISATION DE L'ENFANT DANS L'ECOLE ACTUELLE	177
TABLEAU 20 - LOCALISATION GEOGRAPHIQUE DES LIEUX D'HEBERGEMENT	184
TABLEAU 21 - VŒUX ENONCES PAR LES ENFANTS	186

TABLEAU 22 - FACTEURS DE STRESS SELON LE NOMBRE D'ENFANTS ET LE NOMBRE DE FACTEURS DE STRESS IDENTIFIES DANS CHAQUE CATEGORIE	200
TABLEAU 23 - PRESENTATION DES FACTEURS DE STRESS SELON LES CATEGORIES ET SOUS-CATEGORIES RETENUES	202
TABLEAU 24 - SITUATIONS STRESSANTES INDIQUEES PAR LES ENFANTS DANS LE QUESTIONNAIRE KIDCOPE	235
TABLEAU 25 - TABLEAU RECAPITULATIF DES FACTEURS DE STRESS IDENTIFIES SELON LA CATEGORIE ET SOUS-CATEGORIE DONNEES	238
TABLEAU 26 - STRATEGIES ET COMPORTEMENTS D'ADAPTATION UTILISEES SELON LE NOMBRE D'ENFANTS.....	245
TABLEAU 27 - NOMBRE DE COMPORTEMENTS D'ADAPTATION DIFFERENTS IDENTIFIES PAR ENFANT	246
TABLEAU 28 - MOYENNES DE FREQUENCE D'UTILISATION DES STRATEGIES DE FAIRE FACE	253
TABLEAU 29 - MOYENNES D'EFFICACITE DES STRATEGIES UTILISEES	254
TABLEAU 30 – MOYENNES DE FREQUENCE ET D'EFFICACITE DES STRATEGIES UTILISEES	257

Figures

FIGURE 1 - CONCEPT DU CONTINUUM DES RISQUES	80
FIGURE 2 - COMPARAISON DE L'AGE DE L'ENFANT ET DU TEMPS PASSE EN HEBERGEMENT D'URGENCE	152
FIGURE 3 - AGE DE L'ENFANT AU MOMENT DE L'ENTRETIEN ET LA DUREE DE PRESENCE DE LA FAMILLE EN FRANCE	154
FIGURE 4 - COMPARAISON DE LA PART DE VIE DE L'ENFANT PASSEE EN FRANCE ET EN HEBERGEMENT D'URGENCE	155
FIGURE 5 - CHD DE L'ANALYSE DU CORPUS GLOBAL.....	159
FIGURE 6 - CONCEPT DU CONTINUUM DES RISQUES	243
FIGURE 7 - LA FREQUENCE D'UTILISATION DES STRATEGIES DE COPING DANS L'ORDRE DECROISSANT.....	254
FIGURE 8 - MOYENNES D'EFFICACITE DES STRATEGIES DE COPING UTILISEES PAR ORDRE DECROISSANT.....	255
FIGURE 9 - MOYENNES DE FREQUENCE D'UTILISATION DES STRATEGIES D'APPROCHES SELON LE TYPE DE SITUATION STRESSANTE	258
FIGURE 10 - MOYENNES D'EFFICACITE DES STRATEGIES D'APPROCHE UTILISEES SELON LE TYPE DE SITUATION STRESSANTE.....	259
FIGURE 11 - MOYENNES DE FREQUENCE D'UTILISATION DES STRATEGIES D'EVITEMENT SELON LE TYPE DE SITUATION STRESSANTE	260
FIGURE 12 - MOYENNES D'EFFICACITE DES STRATEGIES D'EVITEMENT UTILISEES SELON LE TYPE DE SITUATION STRESSANTE.....	261
FIGURE 13 – CHD DE L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENFANTS VIVANT DANS UNE FAMILLE MONOPARENTALE.....	363
FIGURE 14 – CHD DE L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENFANTS VIVANT DANS UNE FAMILLE NUCLEAIRE	364
FIGURE 15 - CHD DE L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENFANTS ARRIVES EN FRANCE IL Y A MOINS DE 3 ANS	367
FIGURE 16 – CHD DE L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENFANTS DONT LA FAMILLE VIT EN FRANCE DEPUIS 3 A 10 ANS	369
FIGURE 17 – CHD DE L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENFANTS DANS LA FAMILLE EST PRESENTE EN FRANCE DEPUIS PLUS DE 10 ANS.....	370

ANNEXES

Annexe I - Protocole de recherche



Katarzyna HALASA
Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)
Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles
Université Paris Ouest Nanterre la Défense
Coordonnées personnelles

L'EXPERIENCE DE L'ENFANT EN SITUATION DE SANS LOGEMENT : LES FACTEURS DE STRESS ET LES STRATEGIES DE COPING

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Objectif général de la recherche

Ce projet s'inscrit dans les activités du Centre de recherche Education et Formation, au sein de l'équipe Education Familiale et interventions sociales auprès des familles.

La problématique retenue et les modalités envisagées se situent au croisement des trois axes qui structurent les recherches effectuées par cette équipe, et qui sont définis ainsi :

- les processus éducatifs en situation familiale et institutionnelle ;
- les interventions socio-éducatives en direction des enfants, des parents et des professionnels ;
- les relations entre instances éducatives.

La recherche proposée est menée par Katarzyna HALASA, doctorante de l'équipe Education familiale et interventions sociales en direction des familles, dans le cadre d'une thèse dirigée par Mme Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Professeure de Sciences de l'Education à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- étudier le vécu de l'enfant dans la situation de sans logement ;
- saisir la perception subjective de l'enfant des changements qui sont engendrés par cette situation nouvelle ;
- identifier les facteurs de stress et les stratégies de coping des enfants sans logement.

Garanties et aspects déontologiques

La recherche qualitative avec des enfants en situation de pauvreté présente une nouvelle série de défis éthiques et méthodologiques. Les enfants, en vertu d'être des enfants, sont déjà relativement impuissants et facilement négligés ou cachés au sein de leur milieu familial. L'expérience de la pauvreté associée à l'enfance signifie que les enfants peuvent être

doublément silencieux, aussi leurs expériences et les problèmes les concernant peuvent rester non entendus (Ridge, 2009). Nous prêtons beaucoup d'attention à l'aspect éthique et déontologique de cette recherche et nous envisageons de la mener en strict accord avec le protocole d'éthique préalablement élaborés avec l'ensemble de l'équipe de recherche *Education familiale et interventions sociales auprès des familles* du Centre de Recherche en Education et en Formation de l'Université de Nanterre :

- l'absence de nocivité du dispositif de recherche à l'égard des personnes, des groupes et des institutions,
- le volontariat des personnes, des groupes et des institutions,
- l'information des sujets, des objectifs, des enjeux et des méthodes, sous réserve de ne pas entrer en contradiction avec le premier principe,
- un contrat équilibré entre chercheurs et acteurs de terrain impliqués dans la recherche.

Il est important de préciser que pendant la durée de cette étude, la chercheuse ne sera jamais la collaboratrice directe ou indirecte de l'équipe socio-éducative et évitera d'intervenir dans la relation entre les travailleurs sociaux et les familles concernées.

Population concernée par la recherche

Cette recherche sera menée auprès des enfants hébergés avec leur famille à l'hôtel dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence.

Un enfant est défini comme sans logement s'il ou elle vit avec son (ses) parent(s) depuis minimum un mois dans un hôtel dans le cadre de dispositif d'hébergement d'urgence et s'il ou elle vit en France depuis six mois minimum.

Nous avons choisi d'interviewer les enfants d'âge scolaire de 8 à 12 ans sans différence selon la situation administrative de la famille ni ses origines. La seule condition retenue est la maîtrise de la langue française et la durée de présence sur le territoire français qui a été fixée à six mois minimum.

Cette population représente un défi particulier, puisqu'à cette période de développement les enfants présentent encore une grande dépendance à leurs parents, tout en étant ouverts à l'influence et aux opportunités du monde extérieur, comme les amis et l'école (Thomassin, 2004). Les règles de vie dans les foyers d'hébergement, le manque d'intimité et de liberté sont incompatibles avec le développement de cet âge qui développe l'assiduité et l'indépendance (Berk, 1997).

Nous n'avons pas encore décidé si cette recherche sera menée uniquement auprès des familles monoparentales. Cette décision sera prise après une reconnaissance de terrain.

Méthode et durée

Nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative qui permet de comprendre le phénomène étudié du point de vue des participants de la recherche (Rice & Ezzy, 1999).

Pour maximaliser la participation des enfants et faire ressortir leur point de vue, nous utilisons les entretiens semi-directifs, les activités artistiques, ainsi que les outils standardisés de recueil des données.

Afin de comprendre le contexte plus large et de pouvoir analyser les données de façon plus complexe, les parents seront interviewés sur les facteurs extérieurs concernant les caractéristiques sociodémographiques de la famille et l'expérience de sans-domicile de la famille.

L'usage de différents outils de recueil de données permettra d'obtenir les résultats les plus fiables, valides et diversifiés que possible.

La participation des familles – enfants et parents - à cette étude se fera uniquement sur la base du volontariat. De plus, dans le cas des enfants, l'accord du/des parent/-s sera nécessaire pour pouvoir procéder à l'interview des enfants. Les familles seront sollicitées par un courrier de la chercheuse transmis lors de la première rencontre en présence des travailleurs sociaux.

Ce courrier sera transmis aux familles qui correspondent aux critères requis (enfant d'âge scolaire, prise en charge depuis minimum six mois, maîtrise minimum de la langue française). Par la suite, un contact téléphonique aura lieu avec la famille pour connaître leur volonté ou non de participer à l'enquête. La prise de rendez-vous se fera à cette occasion.

L'engagement des familles implique la participation aux deux rencontres :

- lors de la première, un questionnaire sera adressé au/x parent/s. En même temps, la chercheuse mènera la première partie de l'entretien avec l'enfant ;
- la deuxième rencontre permettra de poursuivre et terminer l'entretien avec l'enfant.

La participation de l'enfant se fera uniquement avec son accord, il sera libre de ne pas répondre à certaines questions s'il le souhaite.

Les travailleurs sociaux pourront également être rencontrés au cours de l'étude, afin de recueillir des informations organisationnelles.

Restitution

A l'issue de cette étude une restitution sera réalisée d'une part en direction des familles ayant participé à la recherche, afin de rendre compte des données factuelles recueillies. Et d'autre part auprès des équipes ayant accueilli l'étude.

Les modalités précises de ces restitutions ont à définir avec les équipes socio-éducatives selon l'avancée du travail.

Annexe II - Courrier adressé aux familles répondant aux critères d'inclusion dans la recherche



Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)
Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles
Université Paris Ouest Nanterre la Défense
Département de Sciences de l'Education
Coordonnées personnelles

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en Sciences de l'Education à l'Université Paris Ouest Nanterre et je mène actuellement une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Je m'intéresse à la façon dont l'enfant vit la situation d'hébergement à l'hôtel, est-ce stressant pour lui et comment arrive-t-il à y faire face. Je cherche particulièrement à comprendre le point de vue de l'enfant et sa perception subjective de cette période.

C'est pour cela que je souhaite rentrer en contact avec les familles hébergées à l'hôtel.

Dans un premier temps je souhaiterais vous rencontrer pour vous expliquer en détail de quoi il s'agit. Ensuite, si vous êtes d'accord pour participer à cette recherche, nous pourrions prévoir ensemble une date et un lieu pour une interview.

Vous êtes bien entendu libre d'accepter ou de refuser de participer à cette étude, mais je tiens à vous rassurer dès maintenant que l'anonymat des personnes participantes sera respecté scrupuleusement.

Vous pouvez informer de votre décision votre travailleur social référent de [organisme concerné].

En espérant faire prochainement votre connaissance, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes respectueuses salutations.

Katarzyna Halasa

Annexe III - Lettre d'information remise au parent lors de la première rencontre



Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)
Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

LETTRE D'INFORMATION

Vivre dans une famille sans logement : L'expérience de l'enfant en situation d'hébergement d'urgence

Vous, ainsi que votre enfant, êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le formulaire de consentement après la lecture de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Personnes responsables du projet

Chercheur responsable du projet : Katarzyna HALASA (katarzyna_halasa@interia.pl)

Nom du programme : Thèse de doctorat

Directeur de thèse : Geneviève BERGONNIER-DUPUY

Objectif du projet

Vous, ainsi que votre enfant, êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre le vécu de l'enfant en situation d'hébergement d'urgence. Il vise également à analyser le stress perçu par l'enfant, ainsi que les stratégies de « faire face » mises en œuvre par enfant afin de traverser cette expérience.

Raison et nature de la participation

Vous êtes actuellement hébergé avec votre enfant à l'hôtel dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence. C'est pour cette raison que nous vous sollicitons à participer à cette recherche.

Votre participation consiste à remplir un questionnaire portant sur les caractéristiques de la famille (composition, situation administrative, ressources etc.), l'histoire de logement et la situation actuelle. La durée est estimée à 40 minutes environ.

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à un entretien individuel qui sera mené en deux parties : la première portera sur son vécu de la situation de sans logement et sur le stress perçu. La deuxième concernera les stratégies de « faire face » utilisées par l'enfant.

Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et la permission de l'enfant.

Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à définir selon votre convenance, en fonction de vos disponibilités.

Avantages et risques

Votre participation, ainsi que celle de votre enfant, contribueront à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du vécu de l'enfant qui se retrouve hébergé à l'hôtel avec sa famille. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre.

Il se pourrait, lors de l'entrevue, que le fait de parler de votre expérience vous amène à vivre une situation difficile. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Le même droit est accordé à votre enfant. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que le bien-être de l'enfant est menacé.

Participation volontaire et droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous, ainsi que votre enfant, restez libre à tout moment de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Cela signifie également que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet à tout moment.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis via le questionnaire sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, Katarzyna HALASA et Mme BERGONNIER-DUPUY auront accès au questionnaire rempli par vos soins.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche. En revanche, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Annexe IV - Formulaire de consentement

VERSION ADULTE



Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)
Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE

L'expérience de l'enfant en situation de sans logement

- situation des familles hébergées à l'hôtel

Je certifie avoir donné mon accord pour participer à une étude portant sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Je reconnais avoir lu, ou avoir reçu la lecture du formulaire, et je comprends l'information que m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement éclairé. On a répondu à toutes mes questions. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette étude. J'accepte volontairement de participer à cette étude et je comprends que ma participation n'est pas obligatoire et que je peux stopper ma participation à tout moment, sans avoir à me justifier ni encourir aucune responsabilité.

J'ai été informé que mon identité n'apparaîtra pas dans aucun rapport ou publication et que toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle. J'accepte que les données enregistrées à l'occasion de cette étude puissent être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors des discussions scientifiques.

J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir OUI NON

J'ai bien noté qu'il me sera remis un exemplaire du présent formulaire signé, ainsi qu'un exemplaire de la lettre d'information présentant les modalités de cette recherche.

Signature du participant

Fait à _____, le _____ 201__

Signature du chercheur principal de l'étude : _____

Fait à _____, le _____ 201__

VERSION ENFANT



Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)
Equipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE

L'expérience de l'enfant en situation de sans logement

- situation des familles hébergées à l'hôtel

Je certifie avoir donné mon accord pour participer à une étude portant sur l'expérience de l'enfant en situation de sans logement. Je reconnais avoir lu, ou avoir reçu la lecture du formulaire, et je comprends l'information que m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement éclairé. On a répondu à toutes mes questions. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette étude. J'accepte volontairement de participer à cette étude et je comprends que ma participation n'est pas obligatoire et que je peux stopper ma participation à tout moment, sans avoir à me justifier ni encourir aucune responsabilité.

J'ai été informé que mon identité n'apparaîtra pas dans aucun rapport ou publication et que toute information m concernant sera traitée de façon confidentielle. J'accepte que les données enregistrées à l'occasion de cette étude puissent être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors des discussions scientifiques.

J'autorise mon enfant à participer à un entretien individuel en deux parties

OUI NON

J'accepte que l'entretien avec mon enfant soit enregistré

OUI NON

J'accepte une utilisation secondaire des données fournies par mon enfant

OUI NON

J'accepte que des extraits audios de l'enregistrement de l'entretien avec mon enfant soient utilisés dans le cadre des rencontres scientifiques ou des publications ultérieures

OUI NON

J'ai bien noté qu'il me sera remis un exemplaire du présent formulaire signé, ainsi qu'un exemplaire de la lettre d'information présentant les modalités de cette recherche.

Fait à _____, le _____ 201_

Signature de l'enfant

Signature du parent

Signature du chercheur

Annexe V - Guide d'entretien – parent

SITUATION FAMILIALE

1. Le pays de naissance de la mère
.....
2. Le pays de naissance du père
.....
3. Langue parlée à la maison
.....
4. Durée de présence en France
.....
5. Niveau d'éducation
Mère..... Père.....
6. Ressources de la famille
Salaire Retraite
.....
Allocation chômage
..... AAH
.....
RSA
..... Autres
..... Pas de ressources
Prestations familiales
Pension
7. Situation administrative
CNI Passeport
Titre de séjour Demande titre de séjour en cours oui non
Demande d'asile Débouté Réfugié Sans papiers
8. Situation maritale
Marié(e) Célibataire Divorcé(e) Séparé(e)
Pacs(é) Concubinage Veuf(e)

ENFANTS

9. Quel est le sexe et l'âge de vos enfants

	Sexe	Date de naissance
Enfant 1		
Enfant 2		
Enfant 3		
Enfant 4		
10. Vos enfants vivent-ils avec vous ?
Oui Non Une partie du temps Autre (précisez)

SITUATION RESIDENTIELLE ACTUELLE

11. Depuis combien de temps vivez-vous dans cet endroit ?
Moins d'un mois 1-3 mois 3-6 mois 6-12 mois Plus d'un an

12. Si vous avez un partenaire, vit-il actuellement avec vous ?
Oui Non De temps en temps Pas de partenaire

13. Quel est la superficie de votre hébergement actuel ?
.....

14. Combien de pièce comprend-il ?
.....

15. Combien de personnes y vivent ?
.....

16. Votre hébergement dispose-t-il des éléments suivants :
électricité eau courante baignoire ou douche WC

17. Votre hébergement présente-il les problèmes suivants :
humidité, infiltration d'eau installation électrique déficiente
exposition médiocre absence d'installation de chauffage
nuisance sonore de jour de nuit

HISTOIRE DE LOGEMENT

18. A quand remonte votre premier appel au 115 ?
.....

19. Parmi les causes listées ci-dessus, indiquez celles qui vous ont poussé à quitter votre dernier logement/hébergement :

Expulsion Rupture familiale/conjugale Rupture amicale
Violence conjugale Difficultés financières Séparation
Fin de prise en charge dans une structure d'hébergement
Départ précipité du pays d'origine (précisez les raisons)

.....
Autre

20. Depuis combien de temps bénéficiez-vous d'une prise en charge 115 ?
.....

21. Combien de fois avez-vous changé de logement/hébergement au cours de l'année dernière ?
.....

22. Dans quel type d'endroit mentionné ci-dessus avez-vous vécu lors de la dernière année ?

Annexe VI - Grille d'entretien – enfant

INTRODUCTION

Charte des droits : La charte est lue au début de chaque entretien afin de bien expliquer à l'enfant quels sont ses droits lors de sa participation dans cette recherche.

Feuille de travail MOI : L'enfant remplit cette feuille en même temps que le chercheur. Par la suite, ils échangent sur leur contenu. Cette feuille représente une activité d'introduction qui permet de mettre l'enfant à l'aise, de faire connaissance et de créer le dialogue entre l'enfant et le chercheur.

I. PERCEPTION DE LA SITUATION ET FACTEURS DE STRESS

A. FAMILLE

1. Qui habite avec toi ?
2. Peux-tu me parler de ta famille ?
3. Y a-t-il un membre de ta famille (mère/père, sœur/frère) qui n'habite pas avec toi ? Peux-tu m'en parler ?
4. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ta famille ?
5. Comment t'entends-tu avec tes parents ?
6. Aimes-tu rester avec tes parents ? cela arrive-t-il souvent ?
7. Te disputes-tu avec tes parents ? pour quelle raison ?
8. Comment t'entends-tu avec ta sœur/ton frère ?
9. Quelque chose a changé dans tes relations avec ta famille après votre déménagement ? comment te parlent-ils ? vous vous entendez bien ?

Relations entre les parents

10. Quelles sont les relations entre tes parents ?
11. Est-ce qu'il t'arrive de voir tes parents se disputer ? qu'est-ce que tu ressens ?
12. Tes parents se sont-ils séparés après que vous ayez perdu votre logement ? pendant combien de temps ?

Relations avec d'autres membres de familles

13. Quelles sont tes relations avec d'autres membres de la famille (à part tes parents, tes frères et sœurs) ?
14. Les rencontres-tu souvent ?
15. Les relations avec tes parents ou avec ta sœur/ton frère sont-elles stressantes pour toi ? les relations entre tes parents te stressent-elles ?
16. As-tu perdu récemment quelqu'un de ta famille qui était important pour toi ?
17. Y a-t-il d'autres personnes adultes (à part tes parents/frères) avec lesquelles tu passes beaucoup de temps ?

B. MOI

Feuille de travail Ressentis

18. Qu'est-ce qui t'inquiète ? qu'est-ce qui te préoccupe ? qu'est-ce qui te rend triste ?
19. T'arrive-t-il de craindre d'être puni car tu n'étais pas sage ?
20. T'arrive-t-il d'être de mauvaise humeur ? Pourquoi ? Souvent ?
21. Es-tu maladroit ? cela te stresse ?
22. Est-ce que tu es en bonne santé ?
23. T'arrive-t-il de te sentir malade ? qu'est-ce que tu sens dans ces moments ? Quand cela arrive-t-il ?
24. Quand tu es malade, vas-tu voir un médecin ?
25. As-tu des problèmes de santé ? prends-tu un traitement ?
26. Est-ce que ta santé te préoccupe ?

C. ECOLE

27. Parle-moi de ton école.
28. Depuis combien de temps fréquentes-tu cette école ?
29. Qu'est-ce qui te plaît à l'école ?
30. Quelles sont les relations avec ta maîtresse ? que penses-tu d'elle ?
31. Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
32. As-tu des difficultés à l'école ?
33. T'arrive-t-il de faire des bêtises à l'école ?
34. Combien de fois as-tu changé d'école ?
35. Qu'est-ce que cela fait à un enfant de changer d'école ?
36. Raconte-moi comment tu fais tes devoirs ici (l'endroit, l'atmosphère etc.).
37. Y a-t-il des situations à l'école qui sont difficiles pour toi ?
38. Y a-t-il des situations qui te stressent ?
39. Est-ce que l'endroit où tu habites actuellement t'empêche d'aller à l'école/arriver à l'heure ? cela est-il stressant pour toi ?
40. Si tu étais le directeur de ton école pendant un jour, que changerais-tu pour les enfants qui vivent à l'hôtel ?

D. AMIS

41. Parle-moi de tes amis.

42. As-tu des amis de ton âge ?

43. As-tu des amis à l'école ?

Feuille de travail MES AMIS : L'enfant parle de ses amis de l'école en donnant leurs prénoms. Ensemble avec le chercheur, en utilisant les stickers, l'enfant remplit le tableau (les meilleurs amis, les enfants qui sont sympa, les enfants qui sont OK, les enfants qui sont méchants).

44. As-tu un ami proche avec qui tu passes ton temps ?

45. Combien de temps as-tu passé avec ton meilleur ami la semaine dernière ?

46. Comment t'entends-tu avec tes camarades de l'école ?

47. Y a-t-il des moments stressants quand tu es avec tes camarades ? des moments où tu te sens mal ou inquiet ?

48. Tes amis peuvent-ils venir ici ? Vas-tu jouer chez tes copains ?

49. Tes amis te manquent ?

50. Quelque chose a changé dans les relations avec tes amis depuis que tu vis ici ?

51. Les autres parlent-ils de toi ? est-ce qu'ils parlent en bien/mal ?

52. Comment te sens-tu dans ce cas-là ?

53. Y'a-t-il des moments stressants quand tu es avec tes amis ? quand tu te sens mal ou inquiet ?

E. ACTIVITES

Feuille de travail ARAIGNEE - MES ACTIVITES

54. Lors des week-ends et des vacances, comment passes-tu ton temps ?

55. Participes-tu à des activités extrascolaires dans un centre de loisir ?

56. As-tu droit à de l'argent de poche ?

57. La façon dont tu passes ton temps libre peut être stressante pour toi ?

F. CONDITIONS DE VIE DANS L'HEBERGEMENT D'URGENCE

58. Depuis combien de temps vis-tu ici ? Où habitais-tu avant ?

59. Sais-tu pourquoi habitez-vous ici ?

60. Comment est-ce d'habiter ici ? Parles-en moi.

61. Aimes-tu vivre ici ? Pourquoi ? Peux-tu m'en parler ?

62. L'aime-tu plus que l'endroit où tu habitais auparavant ?

63. A ton avis, combien de temps vous pourrez rester ici ?

64. Est-ce que le fait de ne pas savoir où tu vas vivre t'inquiète ?

65. Que penses-tu des règles de vie dans cet endroit ?

66. Y a-t-il des règles qui sont difficiles à respecter pour toi ?
67. Te sens-tu en sécurité dans cet endroit ?
68. Qu'est-ce qui te fait te sentir en sécurité ?
69. Est-ce qu'il y a des situations qui te font peur ?
70. Y a-t-il des gens qui sont violents envers toi ou envers ta famille ?
71. Est-il stressant pour toi de vivre dans cet endroit ?
72. Y a-t-il des choses qui ont changé depuis que tu vis ici ?

G. VIVRE SANS UNE MAISON A SOI

73. Combien de fois as-tu déménagé ?
74. Que veut dire « avoir une maison » selon toi ?
75. Te sens-tu ici comme à la maison ? (ou la maison est ailleurs ? où ?)
76. Comment t'es-tu senti quand tu n'avais plus ta propre maison pour vivre ?
77. Certains enfants qui vivent à l'hôtel se sentent comme s'ils étaient sans domicile. Est-ce que tu te sens comme un sans domicile ?
78. Que signifie être sans domicile ?
79. Quel est l'endroit où tu as vécu que tu préfères ?
80. Pourquoi est-ce ton préféré ?
81. Où penses-tu habiter quand tu seras grand ?
82. Comment te sens-tu quand tu aménages dans un nouvel endroit ? Les déménagements sont stressants pour toi ?
83. Vivre sans ta propre maison est stressant pour toi ?

II. STRESS PERCU

84. En général, te sens-tu stressé ?

1 2 3 4 5

Sur une échelle de 1 à 5 choisis le degré de ton stress (1-pas de tout stressé, 5-très stressé)

85. Nous avons parlé des différentes choses qui peuvent te stresser. Dis-moi, lequel te stress le plus ?

- les facteurs liés aux conditions d'hébergement : conditions physiques, être sans domicile ;
- les facteurs liés à des relations familiales ou avec des amis ;
- les facteurs liés à l'école ou à la santé.

86. Y a-t-il d'autres choses qui te stressent et dont nous n'avons pas parlé ?

III. LES ESPERANCES ET LES ASPIRATIONS CONCERNANT LA VIE

87. Où voudrais-tu vivre si tu pouvais choisir ?

88. Qui voudrais-tu être quand tu seras grand ?

89. Si tu pouvais faire trois vœux, qu'est-ce que tu souhaiterais ?

90. Qu'est-ce que tu conseillerais aux enfants qui sont dans une situation de sans-domicile ?

Annexe VII - Outils complémentaires

Mes droits

Feuille de travail *Moi*

Les phrases à compléter

Feuille de travail *Mes amis*

Feuille de travail *Mes activités*

Tu as ton mot à dire



Je crois que les enfants et les jeunes devraient être impliqués dans toutes les recherches concernant leur vie

Tu as le droit de participer de la manière qui te convient



C'est à toi de voir si tu veux être impliqué dans cette recherche et si oui, de quelle manière

Tu as le droit d'être bien traité



Je te respecte comme tu es et je te traiterai bien

Tu as le droit à l'intimité



Nous ne te nommerons pas dans nos dossiers sans autorisation de ta part

Tu as le droit d'être informé



Je t'aiderai à comprendre ce qu'il t'est demandé. J'utiliserai un vocabulaire et des activités adaptés au jeune public

TES DROITS

La charte des droits destinée aux enfants et les jeunes participants à la recherche.

Je m'engage à garantir aux enfants et aux jeunes participant dans cette recherche le droit de choisir, d'être protégé et de faire partie intégrante de ce projet de recherche.

Tu as le droit à la confidentialité



Si tu nous dis que tu n'es pas en sécurité, que l'on te frappe ou bien si nous nous inquiétons pour toi, nous devons prévenir quelqu'un. Sans quoi, personne ne saura ce qu'il se passe

Tu as le droit de ne pas être blessé



Je ne te blesserai ni ne te taquinerai pas et je serai à tes côtés si d'autres le font.

Tu as le droit de ne pas être discriminé



Je me comporterai bien avec tout le monde quel que soit son origine ou qui elle est

Tu as le droit aux avantages liés à cette recherche



J'espère que ce projet améliore les choses pour les enfants. Tu obtiendras un cadeau pour te remercier pour ta participation

Tu as le droit d'arrêter ta participation



Si tu veux arrêter de travailler avec moi tu le peux à tous moments

Tu as le droit de te plaindre



Si tu n'es pas content tu peux soit me le dire soit avertir mes référents, je le prendrai en compte

Si tu veux plus d'informations



Si tu désires plus d'informations à propos de tes droits, tu peux m'en parler à n'importe quel moment. Si tu n'es pas content de la façon dont tu as été traité ou n'importe quoi d'autres à propos de la recherche, tu peux contacter

MOI	
Tu peux dessiner ou écrire tes réponses	
Mon âge	
Mon plat préféré 	
Ma couleur préférée 	
Mon sport préféré 	
Mon film ou programme TV préféré 	
Mon jeu préféré 	
La plupart des jours je me sens	Choisie un autocollant-visage et colle le ici !

RESSENTIS

Moment où je me suis amusé plus que jamais était.....

Je me suis senti le plus triste que jamais quand.....

J'étais le plus heureux quand

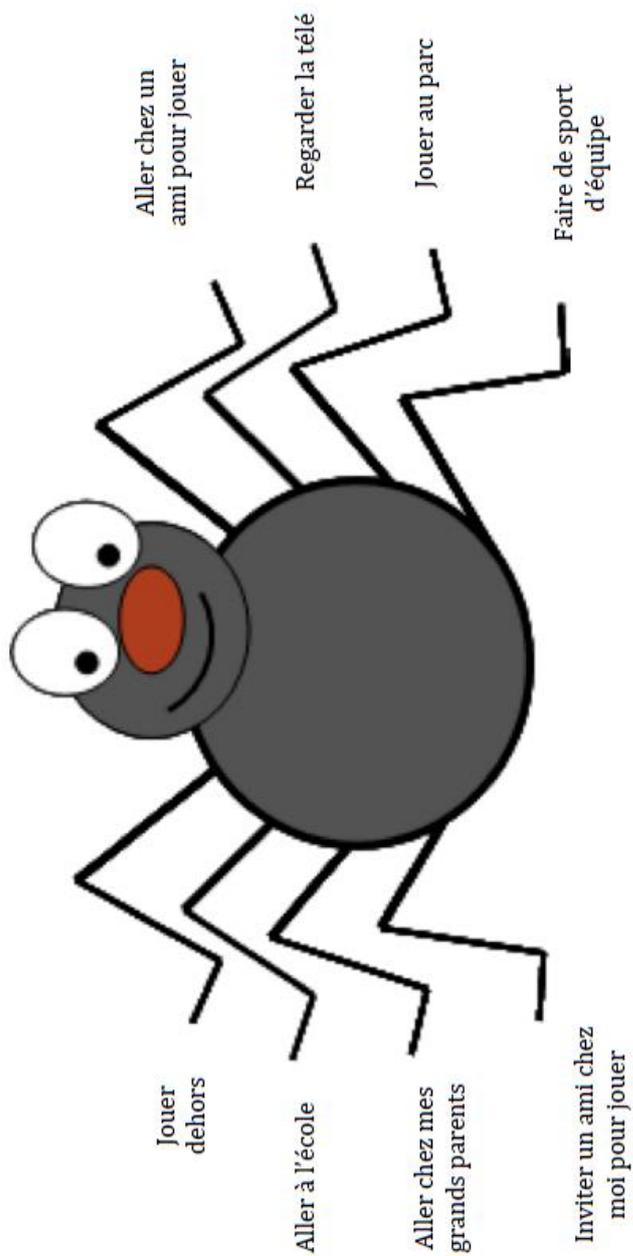
J'ai peur quand.....

Quand je commence une nouvelle école je me sens.....

Mes amis à l'école

Meilleurs amis	Enfants qui sont gentilles	Enfant qui sont OK	Enfants méchants

ARAIGNEE - MES ACTIVITES



Annexe VIII - Questionnaire KidCope

Nous voulons savoir comment les enfants se débrouillent avec leurs problèmes. J'aimerais que tu choisisses une situation que tu as trouvé difficile il n'y a pas trop longtemps (au cours de dernier mois). Quelle est cette situation ?

1. Cette situation t'a-t-elle rendu(e) nerveux(se) ?

Pas de tout Un peu Assez Beaucoup
 Enormément

2. Cette situation t'a-t-elle rendu(e) triste ?

Pas de tout Un peu Assez Beaucoup
 Enormément

3. Cette situation t'a-t-elle choqué(e) ou mis(e) en colère ?

Pas de tout Un peu Assez Beaucoup
 Enormément

Dis-moi les façons qui t'ont aidé(e) à te débrouiller avec cette situation ?

Stratégies d'adaptation		Est-ce que tu as fait cela ?		Jusqu'à quel point cela t'a-t-il aidé ?		
		Oui	Non	Pas de tout	Un peu	Beaucoup
1	J'ai simplement essayé de l'oublier					
2	J'ai fait des choses pour essayer de l'oublier, comme regarder la télévision ou jouer à un jeu					
3	Je suis resté(e) tout(e) seul(e)					
4	J'en n'ai parlé à personne					
5	J'ai essayé de voir le bon côté des choses					
6	J'ai pensé que c'était de ma faute					
7	J'ai pensé que c'était la faute de quelqu'un d'autre					
8	J'ai essayé dans ma tête de régler mon problème en pensant à des solutions					
9	J'ai essayé de régler mon problème en faisant quelque chose ou en parlant à quelqu'un					
10	J'ai crié, j'ai pleuré, je suis devenu(e) en colère					
11	J'ai essayé de me calmer					
12	J'ai souhaité que le problème disparaisse					
13	J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé					
14	J'ai essayé de me sentir mieux en passant du temps avec d'autres, comme ma famille, des grandes personnes ou des amis					
15	Je n'ai rien fait parce que le problème ne pouvait pas être réglé					

Annexe IX - La CHD de l'analyse du corpus selon les variables retenues

1. Sexe de l'enfant

Dans un premier temps, nous comparons les mondes lexiques apparus dans les discours des filles et dans ceux des garçons. Les classes identifiées dans l'analyse du corpus global se retrouvent en partie.

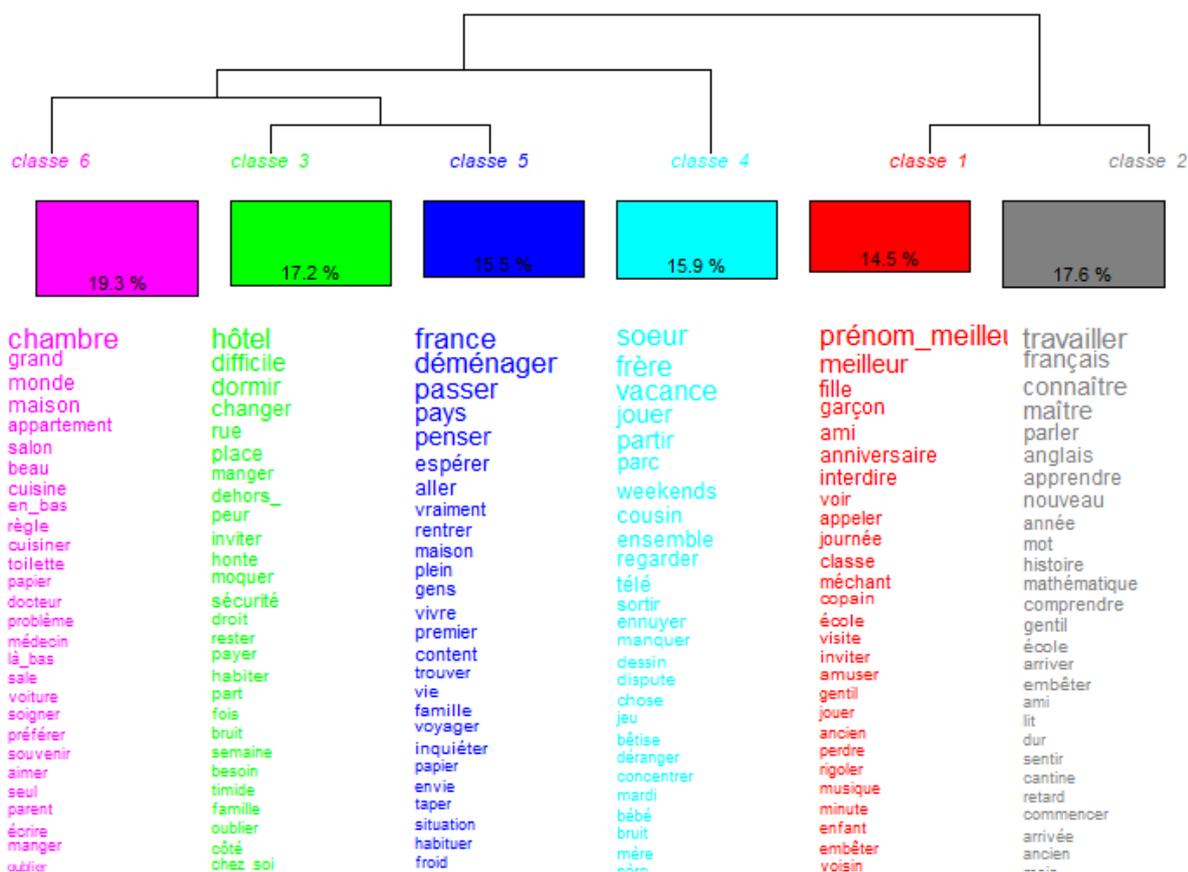


Figure 1 - La CHD de l'analyse des discours des filles

En ce qui concerne les filles, la CHD a pris en compte 78% des segments classés. Deux sous-ensembles des mondes lexicaux se distinguent. Nous pouvons les appeler ainsi : *l'école et l'apprentissage* (17,6%) et les *relations avec les pairs* (14,5%) d'une part, et les *représentations de la maison face à la vie à l'hôtel* (19,3%), la *situation de sans logement* (17,2%) et l'*expérience migratoire* (15,5%), ainsi que la *manière de passer le temps libre* (15,9%) d'autre part.

Il est intéressant d'analyser les différentes classes et les connexions existantes entre elles. Comme nous l'avons précisé juste avant, le premier sous-ensemble concerne la classe 2, *l'école et l'apprentissage*, et la classe 6, les *relations avec les pairs*. Nous pouvons supposer que l'école représente ici un des seuls endroits où les filles lient et entretiennent les liens avec leurs pairs. La classe 2 regroupe des mots faisant référence à l'apprentissage (*travailler, connaître, apprendre*), aux différentes matières étudiées (*anglais, histoire, mathématique*),

ainsi qu'à la figure du *maître*. Dans cette classe nous retrouvons également des mots renvoyant à l'expérience migratoire et l'apprentissage de la langue (*français, parler, comprendre*), ainsi qu'aux changements d'école (*nouveau, arriver, commencer, ancien*). Nous retrouvons également des mots indiquant les conditions pour faire le travail scolaire à l'hôtel (*lit*) ou la distance entre le lieu d'hébergement et l'école (*retard*). La classe 1, quant à elle, renvoie avant tout aux pairs (*prénom du meilleur ami, fille, garçon, ami, copain*) et aux verbes décrivant les relations existants (*appeler, amuser, jouer, rigoler*). Dans cette catégorie nous retrouvons également des mots faisant référence aux règles de vie à l'hôtel et leur impact sur les relations avec les pairs (*anniversaire, interdire, visite, inviter*), ainsi que les conséquences des déménagements fréquents (*ancien, perdre*).

Le deuxième sous-ensemble se compose de deux groupes de classes : la classe 6, les *représentations de la maison face à la vie à l'hôtel*, la classe 3, *l'expérience de sans logement* et la classe 5, *l'expérience migratoire* d'une part, et la classe 4, *la manière de passer le temps libre*, de l'autre. La classe 6 renvoie à la *chambre* de l'hôtel assimilée à la maison, ainsi qu'aux mots décrivant le lieu de vie (*maison, appartement, beau*). Nous retrouvons également des mots décrivant la maison à travers les manques vécus à l'hôtel (*grand, salon, cuisine, toilette*). Les mots renvoyant à la santé (*docteur, médecin, soigner*) et à la situation administrative de la famille (*papiers*) apparaissent également dans cette catégorie. Les deux catégories suivantes : *la situation de sans logement* et *l'expérience migratoire* apparaissent comme liées dans les discours des filles. La catégorie concernant l'expérience de sans logement renvoie au manque de stabilité et les changements incessants (*hôtel, changer, difficile, rester*), à l'angoisse de ne pas savoir où la famille sera amenée à dormir (*dormir, rue, place, dehors, peur*), ainsi qu'au manque de *sécurité*. D'autres mots de cette catégorie renvoient au fait d'habiter à l'hôtel et à la stigmatisation dont l'enfant est victime (*honte, moquer*). La catégorie concernant l'expérience migratoire renvoie au pays d'accueil (*France, premier*), lié étroitement avec le manque de stabilité (*déménager, maison*), ainsi qu'au pays d'origine (*pays*). Plusieurs mots font référence à des espérances ou attentes que l'enfant avait en arrivant en France (*penser, espérer, envie*). La dernière classe, qui concerne *la manière de passer le temps libre*, renvoie à la fratrie (*sœur, frère*) ou la famille éloignée (*cousin*), au temps libre (*week-end, vacances*) et à la manière dont l'enfant le passe (*jouer, parc, regarder, télé, sortir, ennuyer, jeu, dessin*).

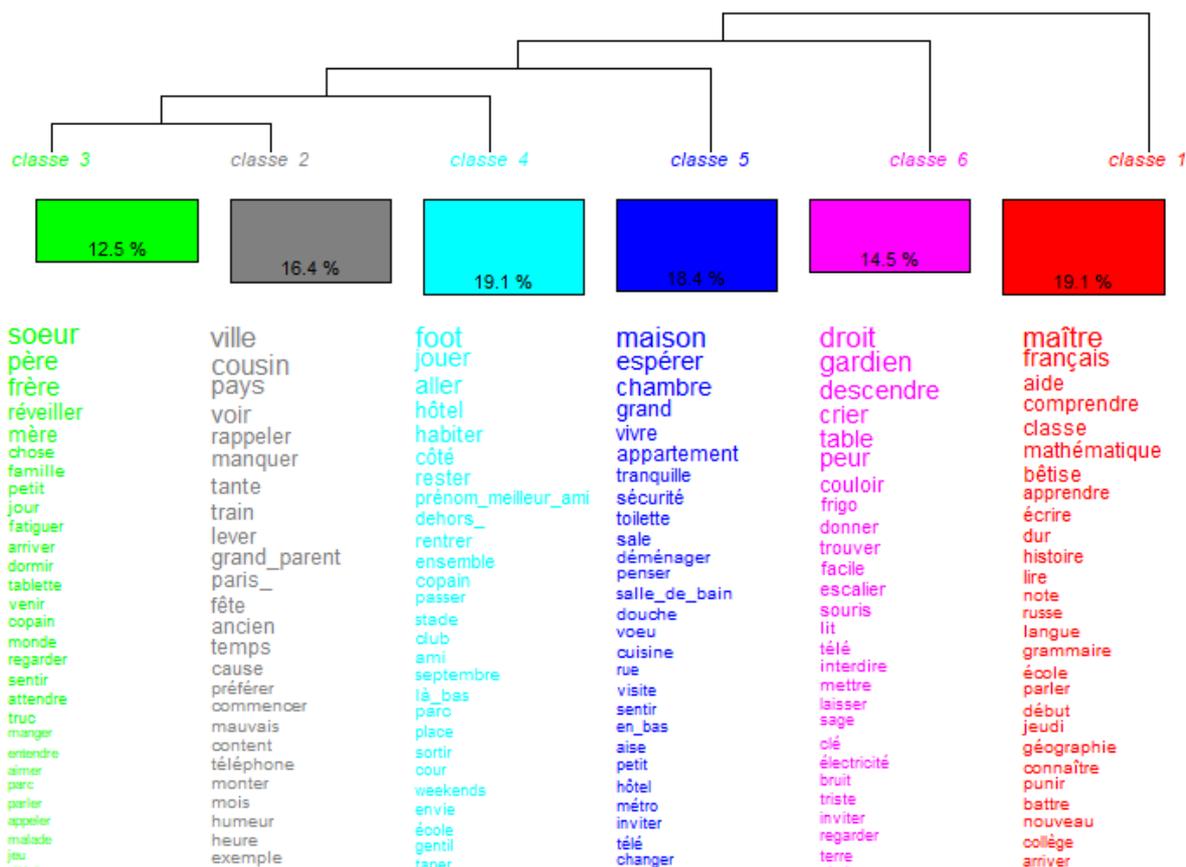


Figure 2 - CHD de l'analyse des discours des garçons

Dans l'analyse des discours des garçons (81% des segments classés pris en compte), l'organisation des sous-ensembles apparaisse plus complexe. D'une part, nous avons la classe 1 (19,1%) renvoyant à l'école et l'apprentissage, et de l'autre une organisation descendante entre la classe 6 (14,5%) renvoyant aux conditions de vie à l'hôtel, et les classes suivantes : la classe 5 (18,4%), nommée les représentations de la maison, d'une part, et la classe 4 (19,1%), renvoyant au temps libre, et la classe 2 (16,4%), nommée l'expérience migratoire et la classe 3 (12,5%), nommée les relations familiales et la vie à l'hôtel, d'autre part. La catégorie concernant l'école et l'apprentissage est semblable à celle apparaissant chez les filles ; elle renvoie à la figure du maître, à l'apprentissage (*apprendre, écrire, connaître*) et aux différentes matières scolaires (*mathématique, histoire, géographie*). En revanche, dans cette catégorie nous retrouvons plus de mots, en comparaison avec les discours des filles, renvoyant aux difficultés d'apprentissage ou les difficultés de compréhension liées à l'apprentissage de la langue française (*aide, comprendre, dur, lire, russe, langue, grammaire*). De même, les mots renvoyant au comportement à l'école apparaissent uniquement dans les discours des garçons (*bêtise, punir, battre*). La catégorie référant aux conditions de vie à l'hôtel recense les règles de vie à l'hôtel et les relations avec les professionnels qui y travaillent (*droit, gardien, descendre, crier, couloir, escalier, interdire,*

inviter), ce qui n'est pas le cas dans l'analyse des discours des filles. D'autres mots décrivent les conditions matérielles d'hébergement (*table, frigo, souris, lit, télé, clé, électricité*). Nous retrouvons également des mots décrivant les émotions ou les ressentis de l'enfant (*peur, triste*). La catégorie concernant les représentations de la maison est comparable à celle déjà décrite pour les filles. En revanche, la classe référant au temps libre est diamétralement différente. Dans les discours des garçons, elle n'apparaît pas, comme chez les filles, en lien direct avec l'école. Nous retrouvons des mots renvoyant aux pairs (*prénom du meilleur ami, copain, ami*) et aux activités en plein air (*foot, aller, dehors, stade, parc*) ou dans un *club*. Les deux dernières classes réfèrent à *l'expérience migratoire* et à *l'impact des conditions de vie sur les relations familiales*. *L'expérience migratoire* renvoie aux noms des différents ville où l'enfant a vécu (*ville, paris*), au pays d'origine (*pays*) et la famille éloignée (*cousin, tante, grand parent*). Plusieurs mots décrivent les pertes vécues (*manquer, ancien, voir*) ou les souvenirs du passé (*rappeler, fêtes*). La dernière catégorie regroupe des mots référant aux membres de la famille (*sœur, père, frère, mère*), ainsi qu'à la vie quotidienne à l'hôtel (*réveiller, petit, fatiguer, dormir*).

2. Age de l'enfant

Une analyse a été également réalisée sur les trois sous-corpus suivants : les discours des enfants âgés entre 7 ans et demi et 8 ans et demi, de ceux âgés entre 9 et 10 ans et demi, ainsi que les discours des enfants âgés entre 11 et 13 ans. Des différences importantes apparaissent dans l'analyse des discours de ces trois groupes d'âge.

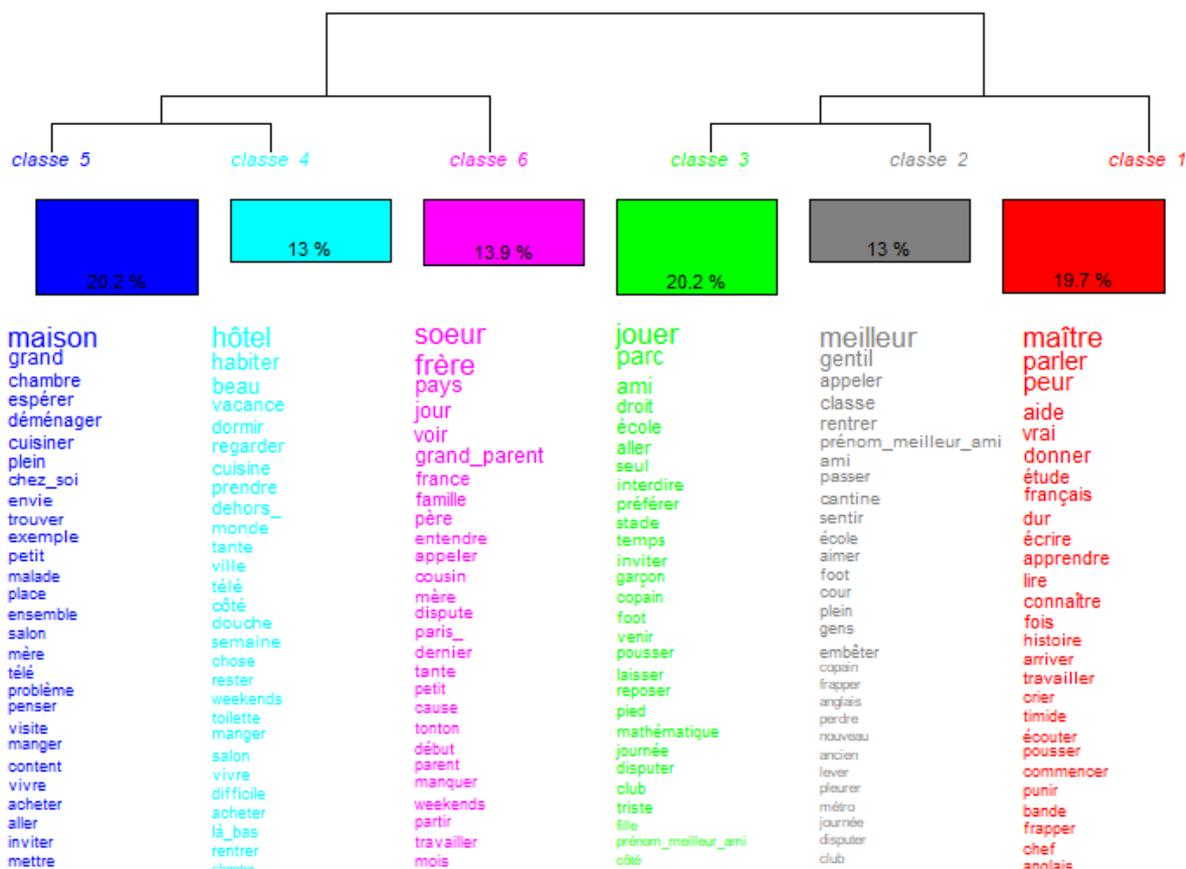


Figure 3 - CHD de l'analyse des discours des enfants âgés entre 7,5 et 8,5 ans

Dans les discours des enfants les plus jeunes, âgés entre 7 ans et demi et 8 ans et demi (82% des segments classés pris en compte), deux sous-ensembles se distinguent : la classe 5 et 4, ainsi que la classe 6, d'une part, et les classes 3 et 2, ainsi que la classe 1, d'autre part. La classe 5 regroupe 20,2% des segments classés et recense avant tout les mots renvoyant aux *représentations de la maison*. Dans cette catégorie nous retrouvant des mots concernant l'instabilité liée aux aspects matérielles (*maison, grand, chambre, cuisine*), mais également au besoin ressenti d'avoir une maison à soi (*espérer, chez soi, envie, trouver*). Cette catégorie est liée à la classe 4, qui regroupe 13% des segments classés, et peut être nommée *sentiments confus*. Dans cette catégorie apparaissent les mots renvoyant à l'*hôtel* et le fait d'*habiter*, mais également à des pensées permettant d'échapper à la réalité (*beau, vacances*), ainsi que l'instabilité vécue (*dormir, dehors*). Dans ce sous-ensemble apparaît également la classe 6 avec 13,9% des segments classés. Elle réfère aux *relations familiales*, aussi bien avec la famille proche (sœur, frère), qu'avec la famille éloignée restée dans le pays d'origine (*pays, grand-parent, famille*).

Le deuxième sous-ensemble renvoie aux trois mondes lexicaux : *participation sociale*, représenté par la classe 3 (*jouer, parc, ami, école, droit, seul* ; avec 20,2% des segments classés) et la classe 2 (*meilleur, gentil, classe, prénom du meilleur ami, cantine* ; avec 13%

des segments classés) et école/apprentissage (classe 1 ; *parc, jouer, pousser, copain*) avec 19,7% de segments classés. La dernière classe concerne avant tout des difficultés avec les pairs (*parler, peur*) et les difficultés d'apprentissage (*aide, étude, français, dur*).

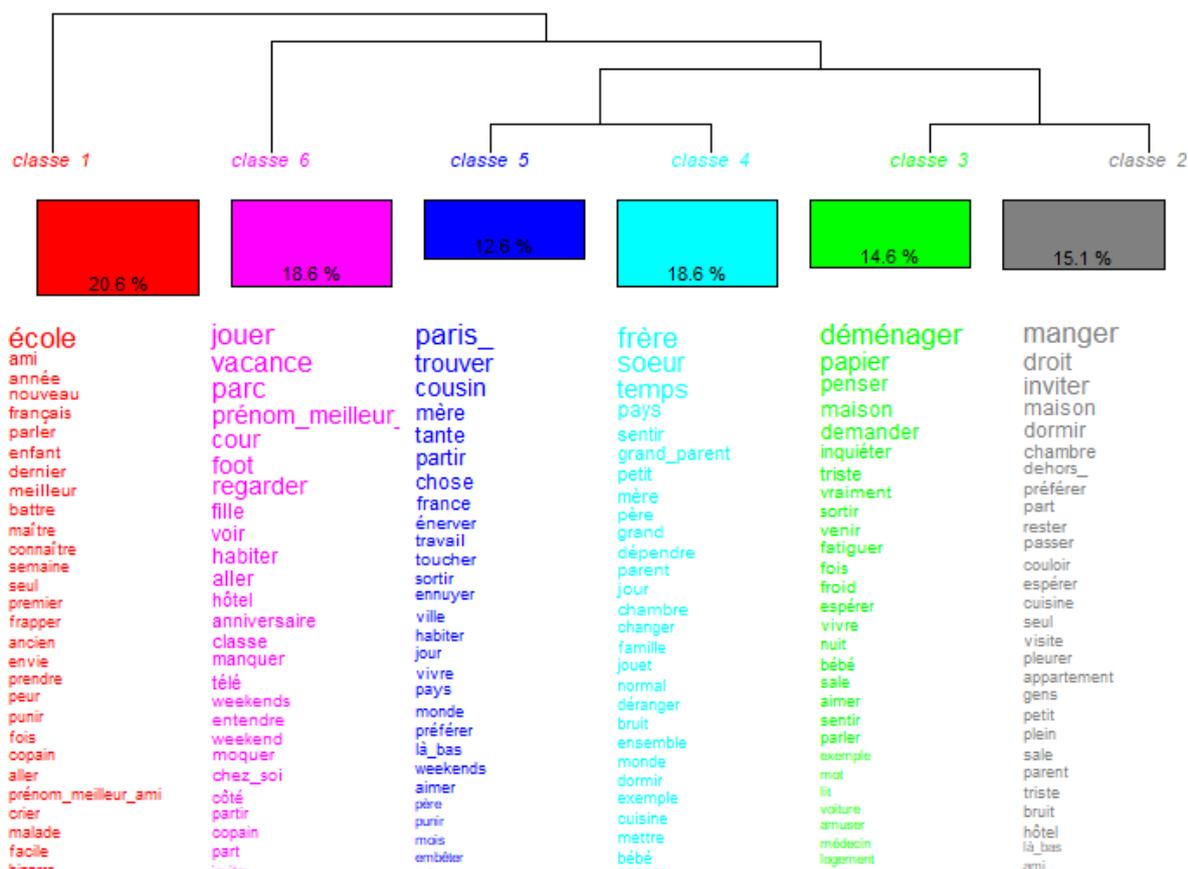


Figure 4 - CHD de l'analyse des discours des enfants âgés entre 9 et 10,5 ans

L'analyse des discours des enfants âgés entre 9 et 10 ans et demi (82% des segments classés pris en compte), quant à elle, fait apparaître deux sous-ensembles. La classe 1, d'une part, regroupant 20,6% et renvoyant à l'école/apprentissage. Plusieurs mots font référence aux changements d'école (*année, nouveau, dernier, connaître*) et aux pairs (*ami, enfant, battre*).

Le deuxième sous-ensemble est plus complexe. D'une part apparaît la classe 6, référant à la *participation sociale* avec 18,6% des segments classés. D'autre part, nous retrouvons deux groupes de classes : la classe 4 (18,6%) et 5 (12,6%) et les classes 2 (15,1%) et 3 (14,6%). La classe 4 renvoie à la *famille* (*frère, sœur, mère*) et la séparation avec les proches restés au pays d'origine (*pays, grand-parent*). La classe 5, quant à elle, réfère au *temps libre* passé en famille (*paris, cousin, mère, tante, partir*) depuis que la famille est arrivée en France. Le deuxième groupe est constitué de la classe 2 et la classe 3. La classe 2 renvoie aux *représentations de la maison* et l'écart entre la réalité vécue (*manger, droit, inviter, dormir*)

et les attentes (*maison, chambre, préférer*). La dernière classe réfère à l'*instabilité vécue*, aussi bien en ce qui concerne la situation résidentielle (*déménager, penser, maison*), que la situation administrative (*papier, demander*). Nous retrouvons également des mots décrivant les sentiments des enfants (*inquiéter, triste, fatiguer*).

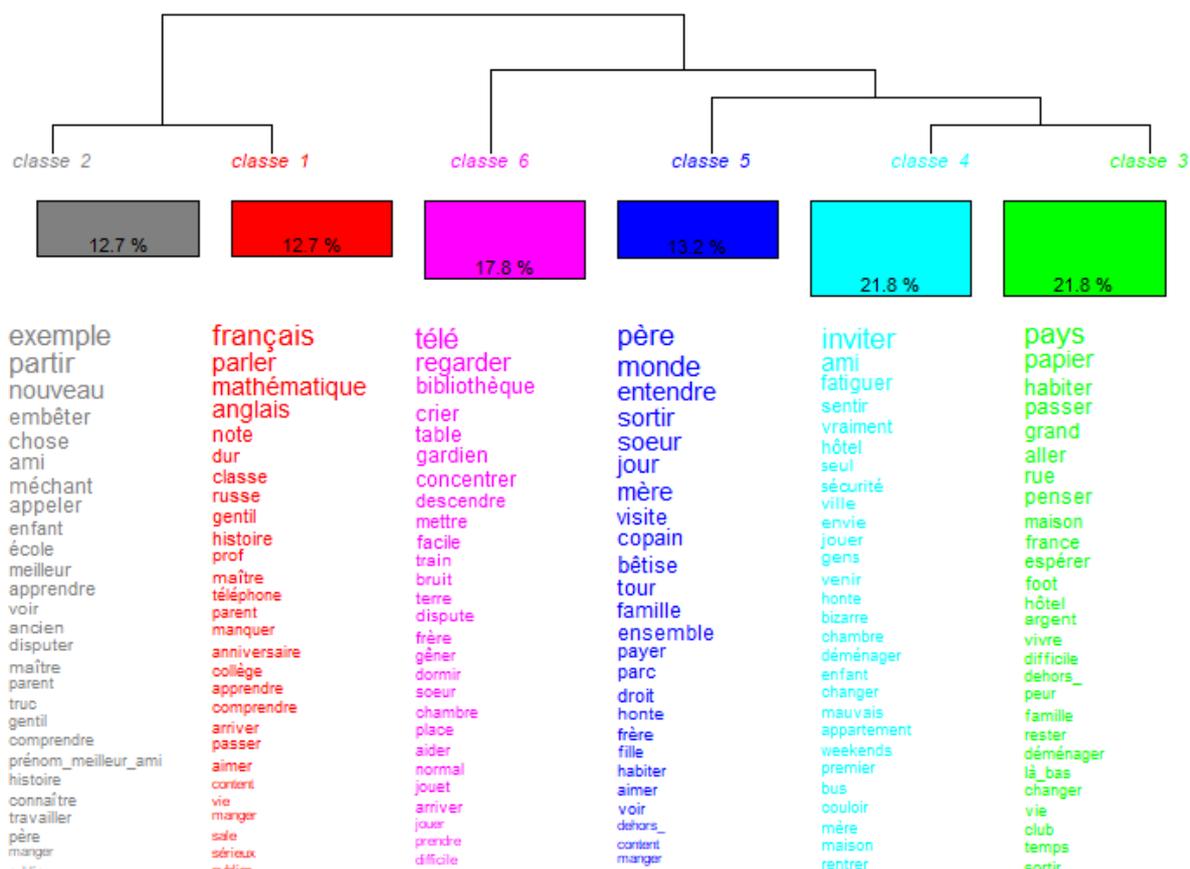


Figure 5 - CHD de l'analyse des discours des enfants âgés entre 11 et 13 ans

La CHD de l'analyse du sous-corpus des plus âgés (11 à 13 ans) a pris en compte 85% des segments classés et a permis de déterminer deux sous-ensembles. D'une part apparaît la classe 2 et 1, avec 12,7% des segments classés chacune. Ces deux classes renvoient respectivement aux *relations avec les pairs* (*partir, nouveau, embêter, ami, méchant, enfant, école*) et à l'*école/apprentissage* (*français, parler, mathématique, note, dur, classe*).

Dans le deuxième sous ensemble nous retrouvons les classes suivantes : la classe 6 (17,8%), renvoyant aux *conditions pour faire les devoirs* (*télé, regarder, bibliothèque, crier, table, gardien, concentrer*), la classe 5 (13,2%) référant à la *famille* (*père, soeur, mère, entendre*) et le *temps libre* (*sortir, tour, visite, copain*), ainsi que les classes 4 (21,8%) et 3 (21,8%), référant à la *vie à l'hôtel* et l'*instabilité vécue*. Dans la catégorie *vie à l'hôtel* apparaissent des mots décrivant les règles de vie (*inviter, ami*) et les sentiments des enfants

(*fatiguer, sentir, seul*). L'instabilité concerne aussi bien la situation administrative de la famille (*pays, papier*), que la situation résidentielle (*habiter, passer, aller, rue, penser, maison*).

3. Composition familiale

L'analyse suivante a été réalisée sur deux sous-corpus : les enfants vivant dans une famille monoparentale et ceux habitant avec leurs deux parents.

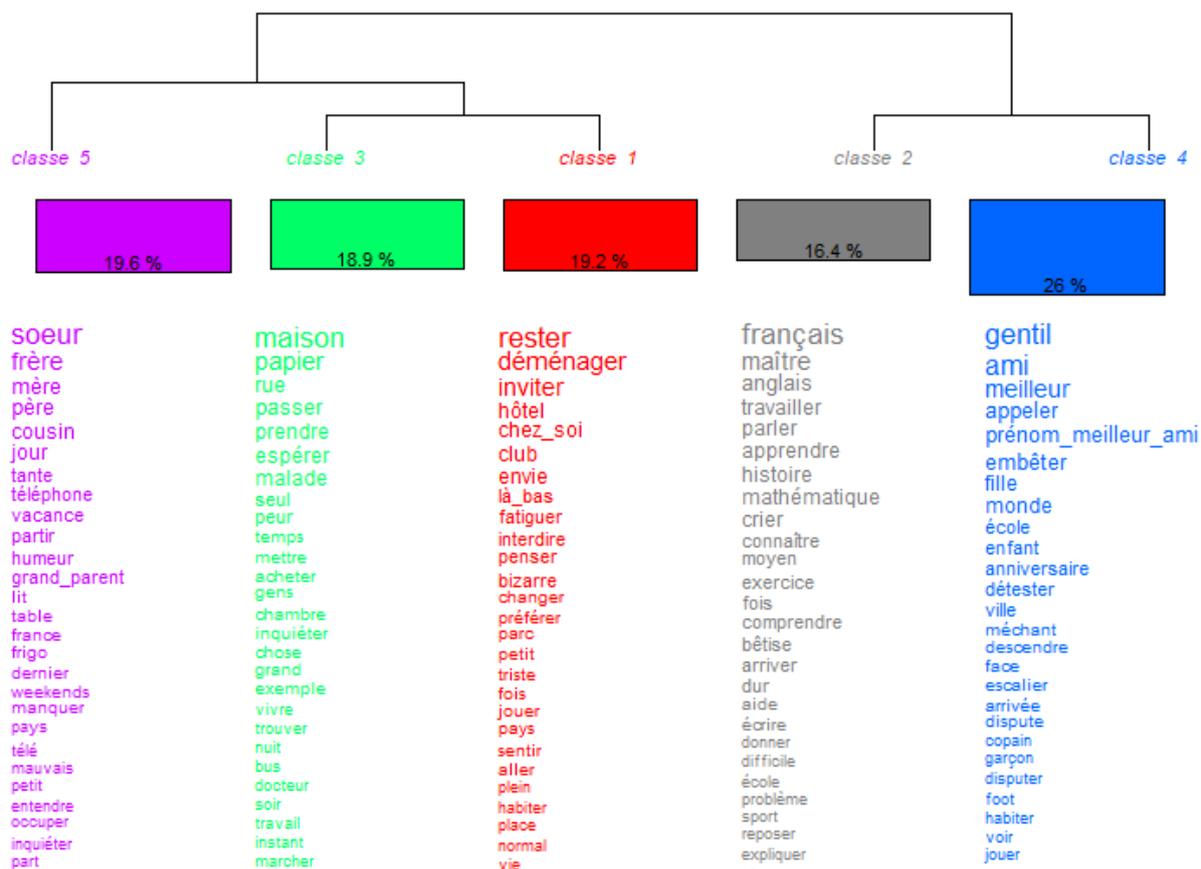


Figure 13 – CHD de l'analyse des discours des enfants vivant dans une famille monoparentale

La CHD des discours des enfants vivant dans une famille monoparentale a pris en compte 72% des segments classés. Elle fait apparaître deux sous-ensembles. D'une part nous retrouvons la classe 4, regroupant 26% des segments classés, et la classe 5 avec 16,4% des segments classés. La classe 4 renvoie aux *relations avec les pairs*, avec des mots désignant les autres enfants (*ami, meilleur, prénom du meilleur ami, fille, enfant*) et les adjectifs ou verbes décrivant les relations avec les pairs (*gentil, embêter, détester, méchant*) en lien avec l'école. La classe 2 réfère à l'école/apprentissage, avec des mots renvoyant vers les différentes matières (*français, anglais, histoire, mathématique*), la figure du *maître*, ainsi qu'à l'apprentissage (*travailler, apprendre*) ou les difficultés rencontrées (*connaître, comprendre*).

Le deuxième sous-ensemble se compose de trois classes suivantes : la classe 5 avec 19,6% des segments classés, d'une part, et les classes 1 (19,2%) et 3 (18,9%), d'autre part. La classe 5 renvoie à la *famille* (*sœur, frère, mère, cousin, tante, grand-parent*) et le contact avec la famille éloignée (*téléphone, vacances, partir*). D'autres mots de cette classe réfèrent aux aménagements de l'hôtel (*lit, table, frigo*). Les deux autres classes renvoient à l'*expérience de sans logement* (la classe 1) et à l'*instabilité* (classe 4). La *situation de sans logement* concerne le manque de stabilité (*rester, déménager*), le manque d'une maison à soi (*hôtel, chez soi*), aux envies de participer aux activités extrascolaires (*club, envie*), ainsi qu'aux sentiments liés à la vie à l'hôtel (*fatiguer, interdire, bizarre*). L'*instabilité* renvoie avant tout à la situation résidentielle (*maison, rue, passer*), mais aussi à la situation administrative (*papier*). Dans cette catégorie nous retrouvons également les *peurs* et les *espoirs* des enfants.

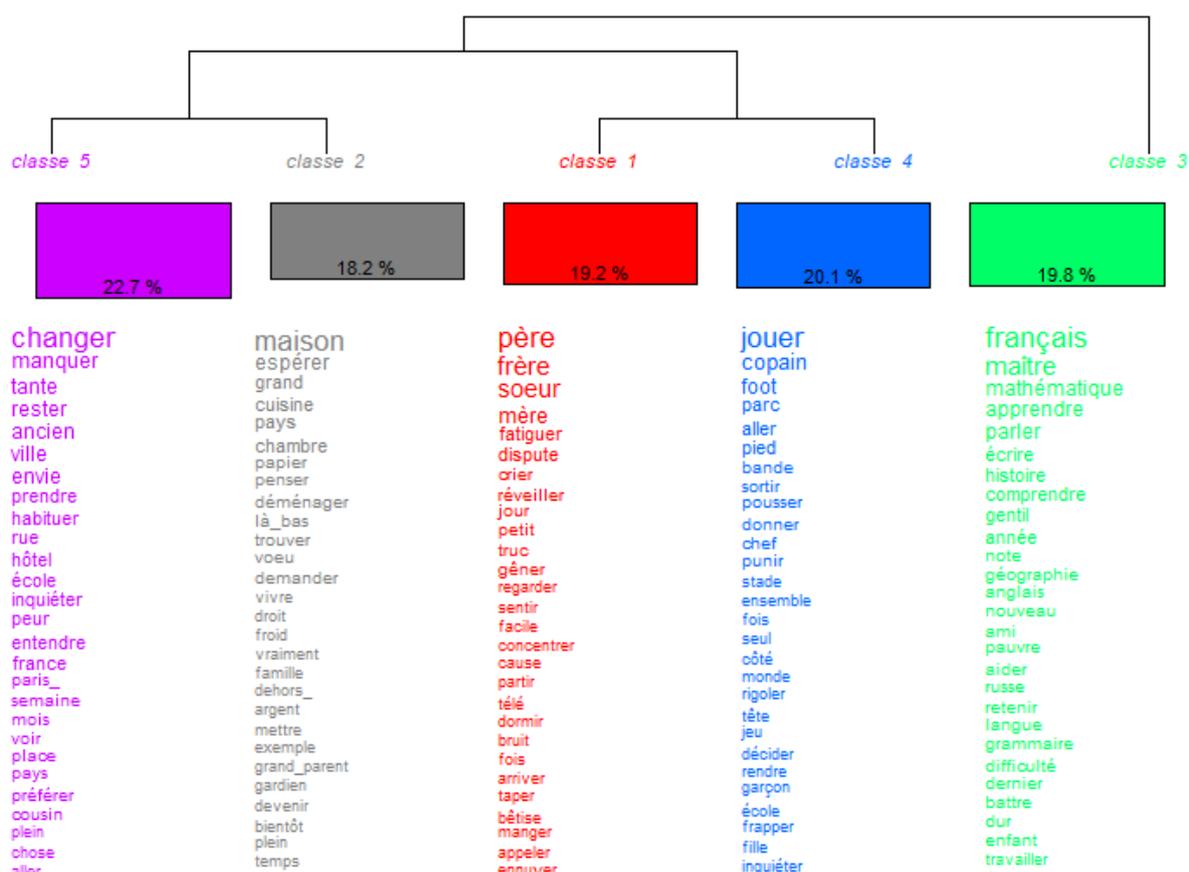


Figure 14 – CHD de l'analyse des discours des enfants vivant dans une famille nucléaire

La CHD des discours des enfants vivant dans une famille nucléaire a pris en compte 86% des segments classés. Elle fait apparaître principalement les mêmes classes que la CHD des discours des enfants des familles monoparentales. En revanche, nous observons quelques différences en ce qui concerne le pourcentage des segments classés par catégories. Ainsi, le premier sous-ensemble fait apparaître une classe regroupant 22,7% des segments classés et faisant référence à l'*instabilité vécue*, et une deuxième référant aux *représentations*

de la maison avec 18,2% des segments classés. Le deuxième sous-ensemble est constitué des trois classes suivantes : *relations avec les pairs* (20,1%), *relations familiales* (19,2%) et *école/apprentissage* (19,8%).

4. Situation administrative

L'analyse des deux sous-corpus des discours des enfants vivants dans une famille avec une situation administrative régulière et ceux avec une situation administrative précaire fait apparaître des différences importantes.

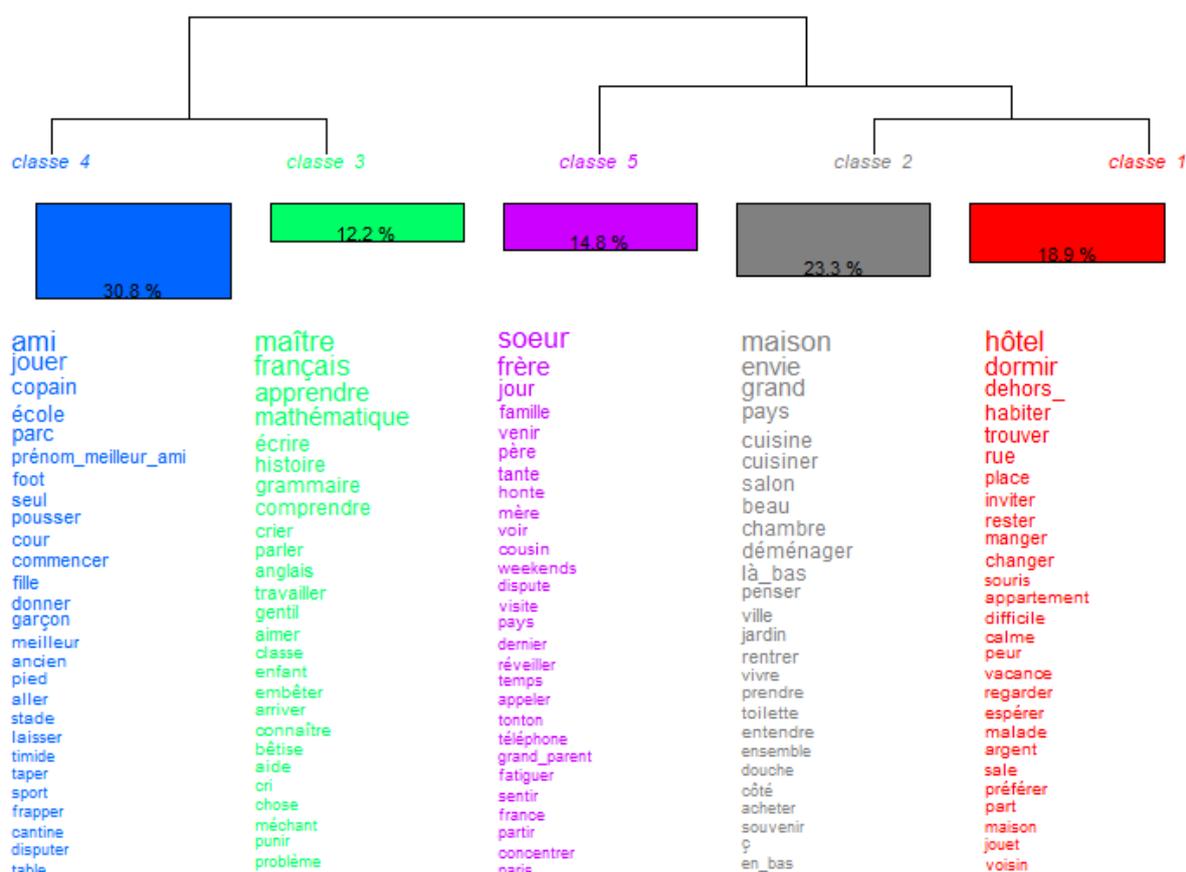


Figure 6 - CHD de l'analyse des discours des enfants vivant dans une famille avec une situation administrative régulière

La CHD de l'analyse des discours des enfants vivant dans une famille avec une situation administrative régulière a pris en compte 86% des segments classés. Dans les discours des enfants, deux sous-ensembles apparaissent : d'une part la classe 4 (30,8%) et 3 (12,2), et, d'autre part, la classe 5 (14,8%) et les classes 2 (23,3%) et 1 (18,9%). La classe 4 renvoie aux *relations avec les pairs*. Dans ce groupe apparaissent les mots décrivant les pairs (*ami, prénom du meilleur ami, fille, garçon*), les activités (*jouer, foot*), ainsi que le lien avec l'école. D'autres mots décrivent la nature de ces relations (*seul, pousser*) ou encore font référence aux pertes vécues (*commencer, ancien, laisser*). La classe 3 renvoie, quant à elle,

à l'école et l'apprentissage (*maître, français, apprendre, mathématique*). Le deuxième sous-ensemble est composé, d'une part, part les classes 2, faisant référence à la *maison* (*grand, cuisine, salon, beau, chambre*) en lien avec le pays d'origine (*pays*), et 1, renvoyant à la *situation de sans logement*, avec des mots référant à l'instabilité (*dormir, dehors, rester, trouver, rue, place, changer*) et les conditions de vie dans l'hébergement d'urgence (*hôtel, inviter, manger, souris, sale*). Dans le même sous-ensemble apparaît également la classe 4 renvoyant aux *relations familiales* (*sœur, frère, famille, père*) et le maintien des liens avec la famille éloignée (*venir, cousin, week-ends, visite, pays, appeler, tonton, téléphone, grand parent*).

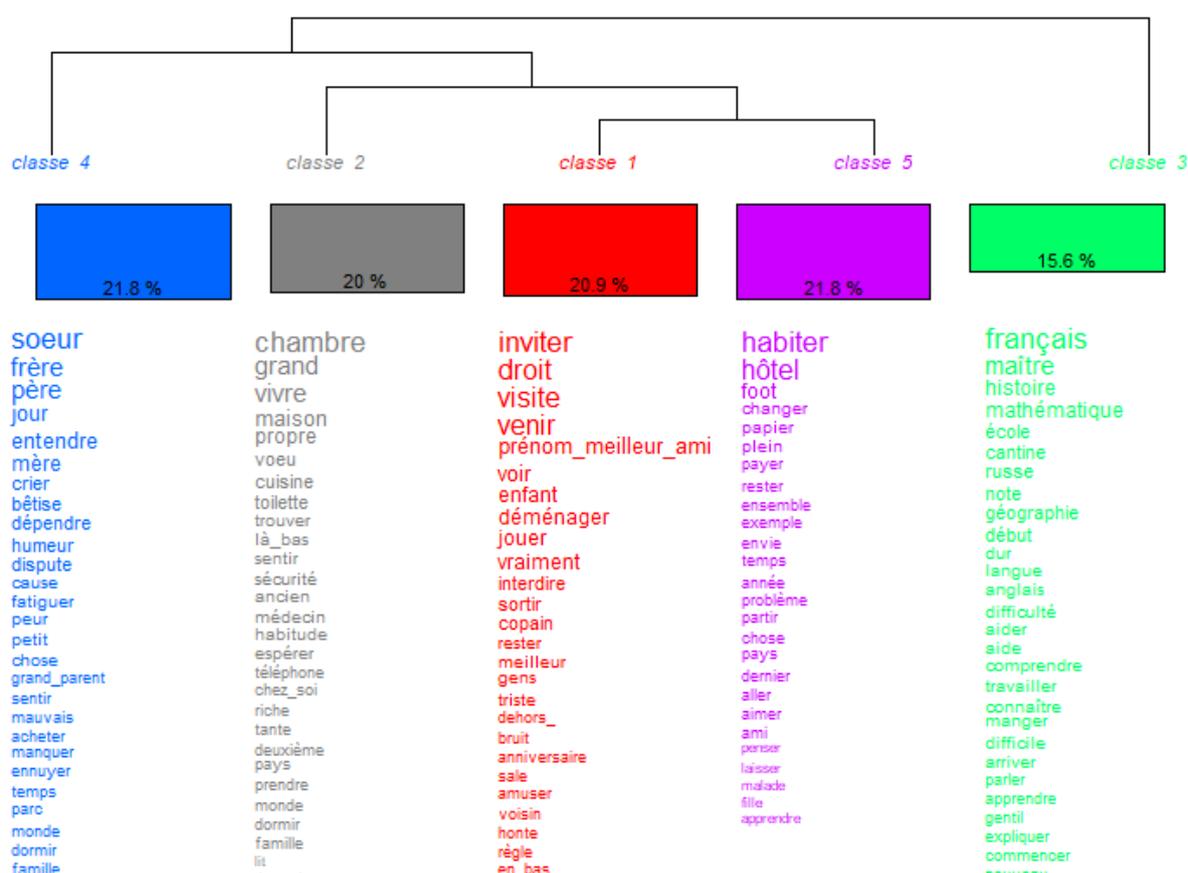


Figure 7 – CHD de l'analyse des discours des enfants vivant dans une famille avec la situation administrative précaire

L'analyse des discours des enfants vivant dans une famille en situation administrative précaire a pris en compte 76% des segments classés. La CHD fait apparaître la classe 3 avec 15,6% des segments classés d'une part, et les classes 4 (21,8%), 2 (20%), 1 (20,9%) et 5 (21,8%), organisées elles-mêmes dans un sous-ensemble complexe d'autre part. La classe 3, renvoie à l'école et à l'apprentissage avec la figure du *maître*, les matières (*français, histoire, mathématiques*), ainsi que plusieurs mots renvoyant aux difficultés vécues (*dur, langue, difficulté, aide*) ou l'apprentissage de la langue (*début, russe, comprendre*). La classe 4 renvoie

aux *relations familiales*. Dans cette catégorie apparaissent les mots désignant les membres de la famille (*sœur, frère, père, mère*), les relations existantes (*dispute, entendre, crier, bêtise*), ainsi que l'impact des conditions de vie (*petit, fatiguer, mauvais*). La classe 2 fait référence aux représentations de la *maison* (*chambre, grand, maison, propre, cuisine, toilette, sécurité*). Les deux dernières classes, 1 et 5, réfèrent respectivement aux *relations avec les pairs* (*inviter, droit, visite, venir, prénom du meilleur ami, enfant*) et à la *situation de sans logement*. Cette dernière catégorie renvoie à l'instabilité (*hôtel, habiter, changer*), à la situation administrative de la famille (*papier, problème, payer*) et au besoin de rester unis (*ensemble, rester*).

5. Durée de présence de la famille en France

L'analyse suivante porte sur les trois sous-corpus : les enfants vivants dans les familles arrivées en France depuis moins de 3 ans, les familles présentes sur le territoire français entre 3 et 10 et les familles dont la durée de présence en France est de plus de 10 ans.

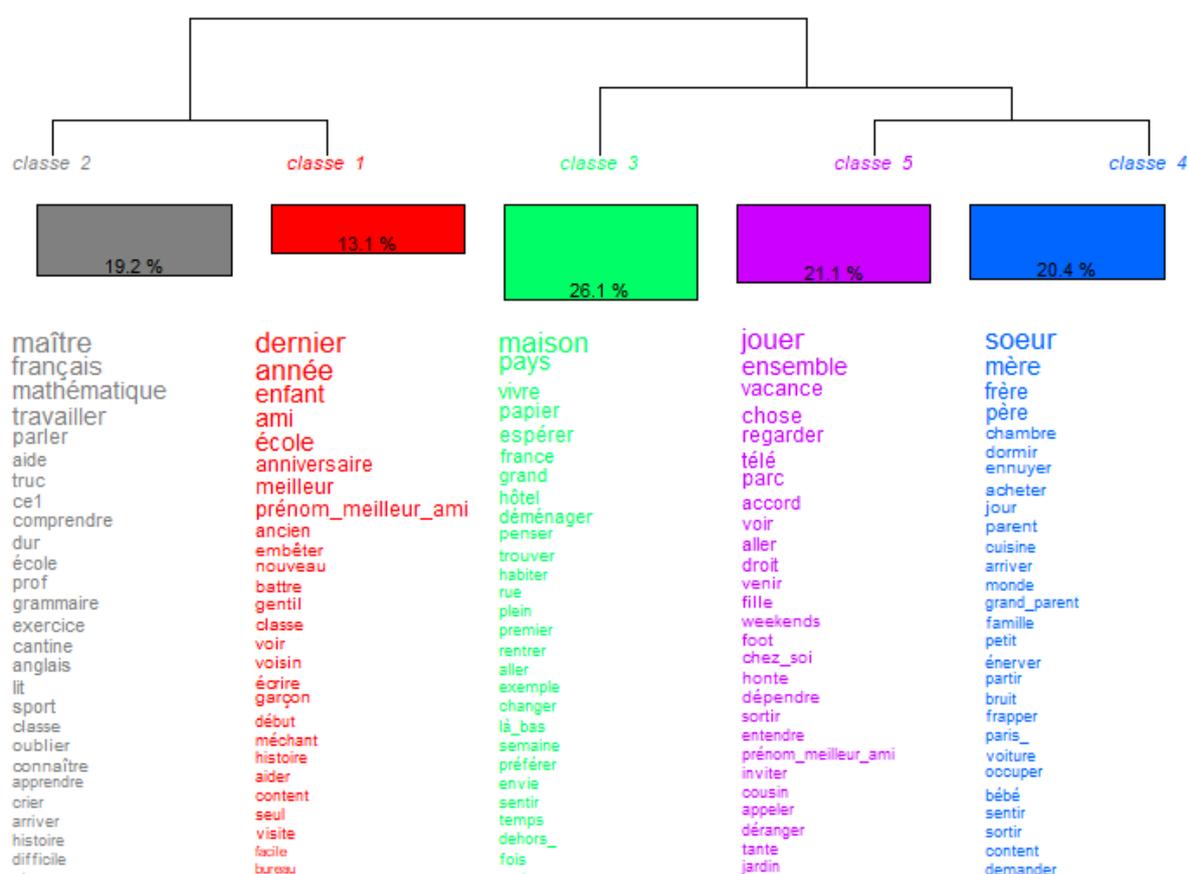


Figure 15 - CHD de l'analyse des discours des enfants arrivés en France il y a moins de 3 ans

L'analyse des discours des enfants arrivés en France avec leurs parents il y a moins de 3 ans, avec 77% des segments classés pris en compte, fait apparaître deux sous-ensembles. D'une part nous retrouvons la classe 3, regroupant 26,1% des segments classés, et les classes 5 et 4, avec respectivement 21,1% et 20,4% des segments classés. La classe

3 démontre un lien fort entre *expérience migratoire et expérience de sans logement*. Dans cette classe nous retrouvons des mots faisant référence au départ du pays d'origine (*pays*) et à la situation administrative de la famille (*papier*). Mais elle fait apparaître avant tout des mots faisant référence à la déception des enfants face à la réalité vécue depuis leur arrivée en France (*maison, vivre, espérer, France, hôtel, déménager, penser, trouver, rue*). La classe 5 renvoie au *temps libre*, avec des mots concernant avant tout le temps passé avec la famille (*jouer, ensemble, vacances, parc*) ou le temps passé dans la chambre d'hôtel (*regarder, télé, droit*). La classe 5 apparaît comme liée à la classe 4 référant, quant à elle, à la *vie quotidienne à l'hôtel*. On retrouve des mots désignant les différents membres de la famille proche (*sœur, mère, frère, père*), la *chambre d'hôtel*, les activités du quotidien (*dormir, ennuyer, acheter*) ou les conditions matérielles d'hébergement (*cuisine*).

Le deuxième sous-ensemble regroupe deux classes : la classe 2, avec 19,2% des segments classés, et la classe 1 avec 13,1% des segments classés. La classe 2 fait référence à l'*école/apprentissage*, et avant tout à l'importance de la figure du *maître* et les difficultés rencontrées (*français, parler, aide, comprendre, dur*). La dernière classe, classe 1, renvoie aux *relations avec les pairs* (*enfant, ami, meilleur, prénom du meilleur ami, embêter, battre, gentil*), en lien direct avec l'*école*. Nous retrouvons également des mots référant au passé (*dernier, année* et/ou changements vécus (*ancien, nouveau*)).

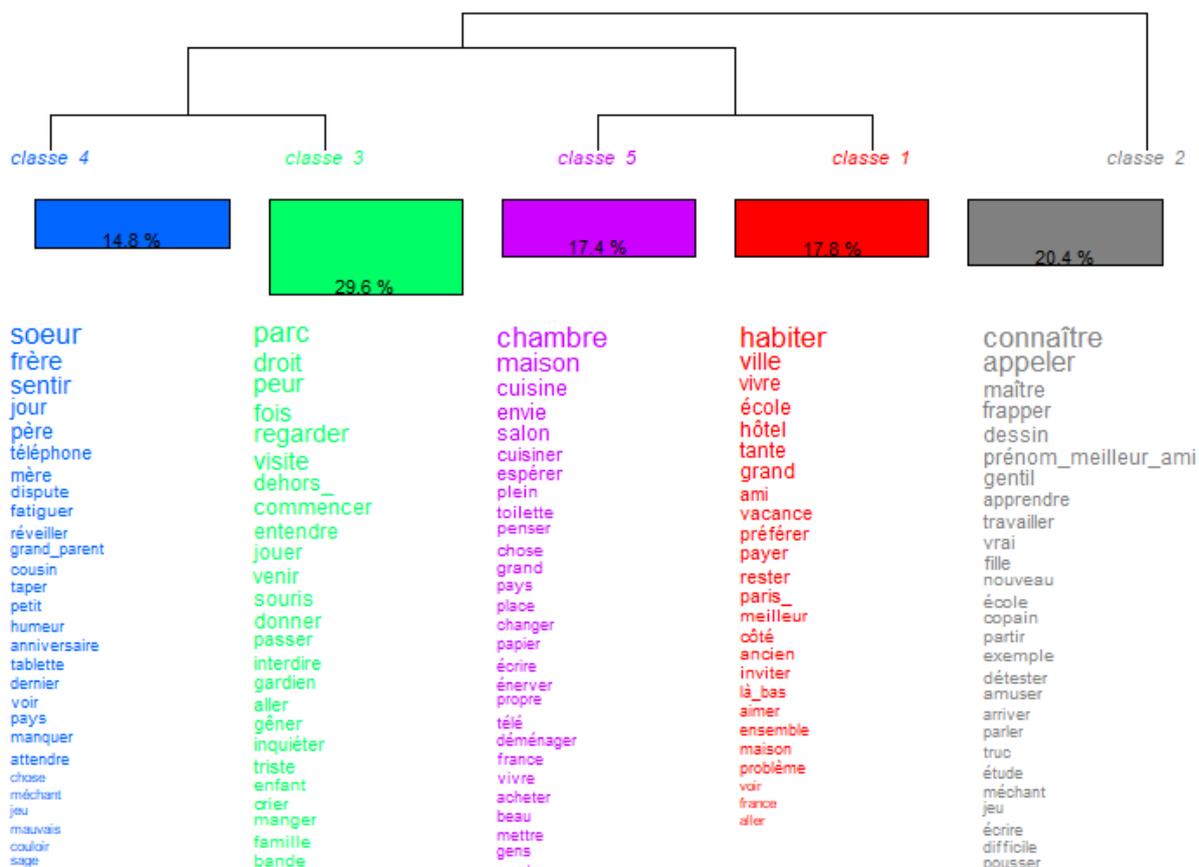


Figure 16 – CHD de l'analyse des discours des enfants dont la famille vit en France depuis 3 à 10 ans

L'analyse des discours des enfants dont la famille est présente en France depuis 3 à 10 ans, avec 75% des segments classés pris en compte, fait apparaître deux sous-ensembles. D'une part, nous retrouvons la classe 2 avec 20,4% des segments classés, que nous pouvons appeler *école et amitiés*. Dans cette classe apparaissent les mots faisant référence à l'apprentissage (*connaître, apprendre, travailler*) et à la figure du *maître*, mais également aux relations avec les pairs (*appeler, frapper, prénom du meilleur, ami, gentil, fille, copain*). Quelques mots renvoient aux changements vécus (*école, nouveau, partir*).

Le deuxième sous-ensemble est lui-même constitué des deux groupes : d'une part, la classe 3, avec 29,6% des segments classés, qui réfère à la *vie quotidienne* et la classe 4, avec 14,8% des segments classés, concernant les *relations familiales*. La classe 3 regroupent des mots renvoyant aux *peurs* de l'enfant, aux activités (*parc, regarder, dehors, jouer, passer*), mais également aux règles de vie à l'hôtel (*droit, visite, venir, interdire, gardien*) et les conditions d'hébergement (*souris*). La classe 4 regroupent des mots faisant référence aux différents membres de la famille (*sœur, frère, père, mère*), le contact avec la famille éloignée (*téléphone, grand-parent*), mais également à l'impact de la vie à l'hôtel sur les relations avec les proches (*dispute, fatiguer, réveiller*). D'autre part apparaissent les classes 1, avec 17,8% des segments classés, et la classe 5 regroupant 17,4% des segments classés. La classe 1

fait référence au *sentiment d'appartenance* (*habiter, ville, vivre, école, hôtel*). Des mots renvoyant aux souhaits des enfants (*préférer, vacances, rester*) et à la situation matérielle de la famille (*payer*) apparaissent également. Cette catégorie est liée à celle des *représentations de la maison*, avec des mots renvoyant aux aspects matériels de la maison (*chambre, maison, cuisine, salon, toilette, place*), aux souhaits de l'enfant (*espérer, penser*), ainsi qu'à la stabilité (*changer*) et l'expérience migratoire (*pays, papier*).

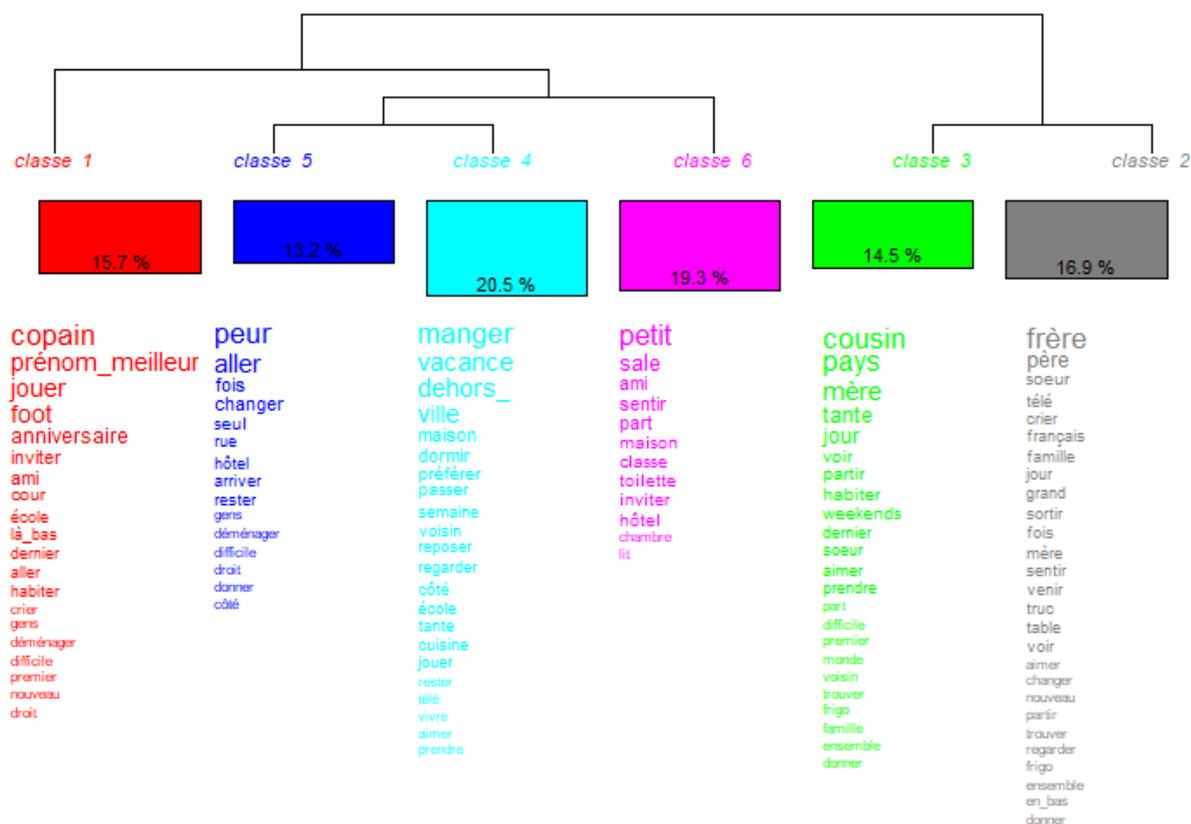


Figure 17 – CHD de l'analyse des discours des enfants dans la famille est présente en France depuis plus de 10 ans

Le dernier graphique présenté concerne l'analyse des discours des enfants dont la famille est présente en France depuis plus de 10 ans, avec 80% des segments classés pris en compte. La CHD fait apparaître deux sous-ensembles. D'une part nous retrouvons la classe 4 (20,5% des segments classés), 5 (13,2%) et 6 (19,3%), ainsi que la classe 1 (15,7%). La classe 4 regroupe des mots décrivant les *activités quotidiennes/temps libre* de l'enfant (*manger, vacances, dehors, dormir, reposer, regarder*). Dans cette catégorie nous retrouvons des mots renvoyant au sentiment d'appartenance (*ville, maison, voisin*). La classe apparaît comme liée à la classe 5, cette dernière renvoie à l'*expérience de sans logement* avec des mots désignant les *peurs* de l'enfant et l'instabilité (*fois, changer, rue, hôtel, rester*). La classe 1, quant à elle, réfère aux *relations avec les pairs* (*copain, prénom du meilleur ami, ami*), le

temps passé avec les pairs (*jouer, foot*), mais également les interdictions liées à la vie à l'hôtel (*anniversaire, inviter*).

D'autre part, ce sont les classes 2 (16,9%) et 3 (14,5%) qui apparaissent. La classe 2 renvoie à la *vie quotidienne à l'hôtel* avec des mots désignant les différents membres de la familles (*frère, père, sœur*) ou les mots tels que *télé, crier*. La dernière classe, classe 3, concerne les *relations familiales*, aussi bien avec la famille proche (*mère*), que la famille éloignée (*cousin, tante*), parfois restée au *pays* d'origine.

6. Durée d'hébergement pris en charge par le 115

Nous avons également analysé les deux sous-corpus constitués des discours des enfants hébergés par le 115 depuis moins et depuis 3 ans ou plus.

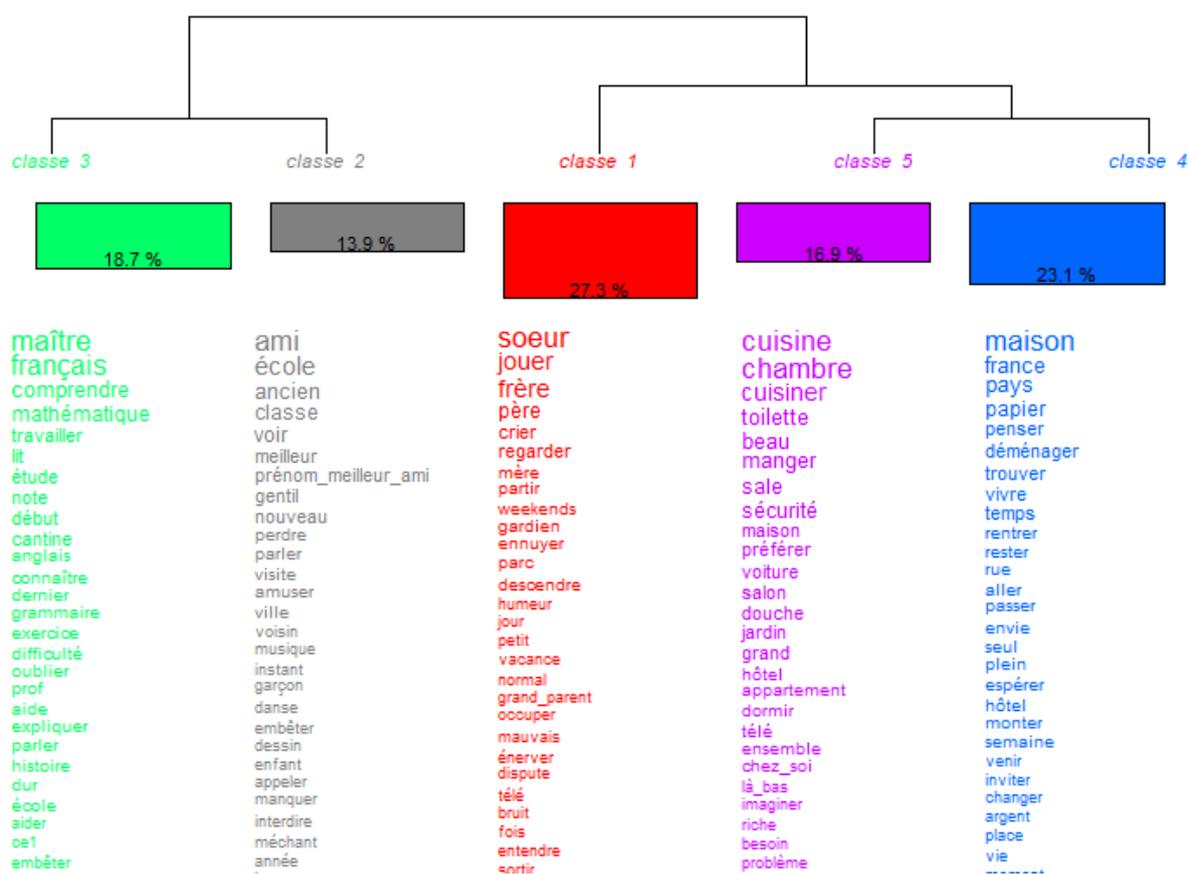


Figure 8 – CHD de l'analyse des discours des enfants hébergés via le 115 depuis moins de 3 ans

La CHD des discours des enfants hébergés depuis moins de trois ans a pris en compte 81% des segments classés. Les mondes lexicaux réfèrent, avant tout, à la *vie quotidienne* des enfants et *l'instabilité*. La CHD fait apparaître, d'une part, à la *vie quotidienne à l'hôtel* (classe 1) avec 27,3% des segments classés (*sœur, jouer, frère, père, crier, regarder, ennuyer, gardien*), à *l'instabilité* (classe 4 ; *maison, France, pays, papier, déménager*), liée à

l'expérience migratoire (*pays, papier, trouver*) et à la situation de sans logement (*maison, France, déménager, rue*) avec 23,1% des segments classés, ainsi qu'aux *représentations de la maison* (classe 5) (*cuisine, chambre, toilette, beau, sécurité, salon, douche, jardin*) avec 16,9% des segments classés. Les deux autres catégories réfèrent à *l'école et l'apprentissage* (classe 3) avec 18,7% des segments classés, renvoyant à l'école (*maître, mathématique, note*), l'apprentissage de la langue (*français, comprendre*) et au travail scolaire (*lit, étude*). La dernière classe (classe 2) avec 13,9% des segments classés, renvoie aux *relations avec les pairs* (*ami, école, meilleur, gentil, amuser*), y compris les pertes vécues (*nouveau, perdre, manquer*).

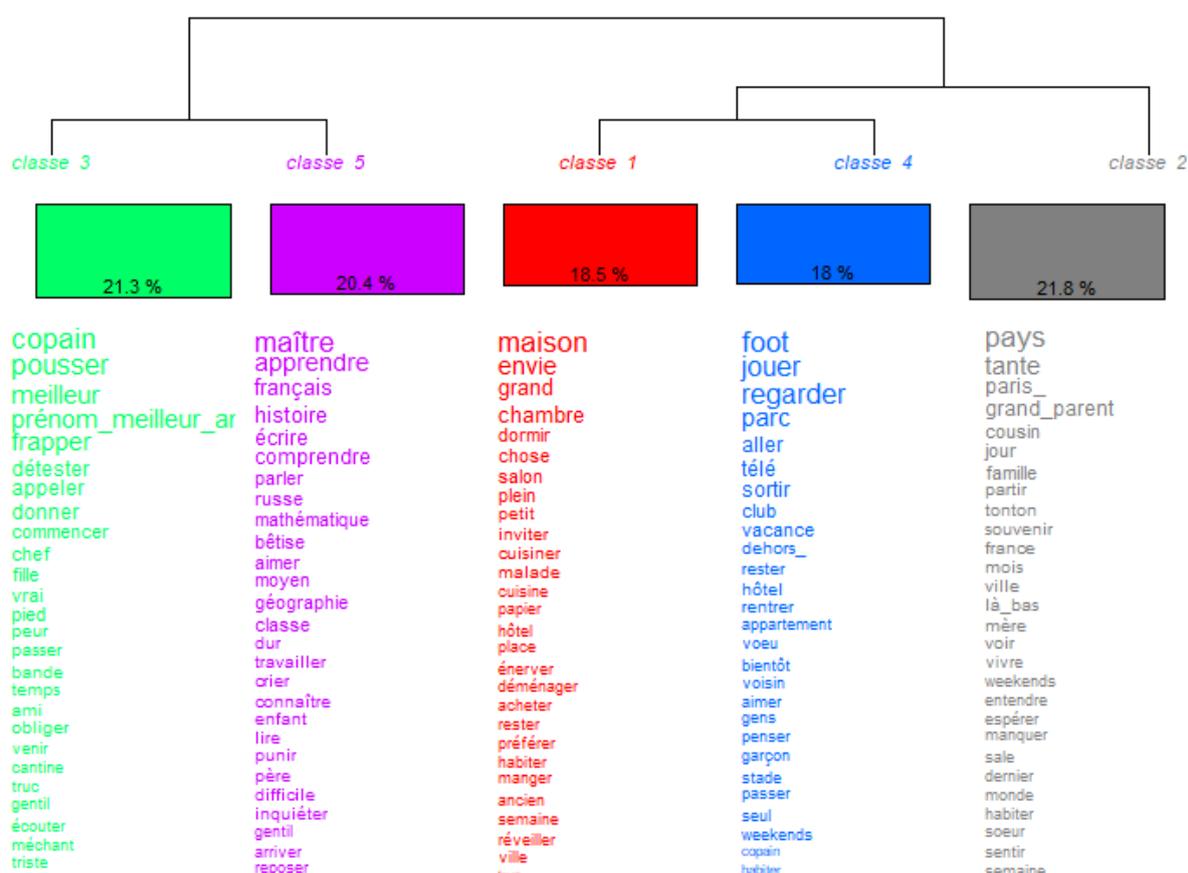


Figure 9 - CHD de l'analyse des discours des enfants hébergés via le 115 depuis 3 ans ou plus

La CHD des discours des enfants hébergés par le 115 depuis 3 ans ou plus a pris en compte 63% des segments classés. Deux sous-ensembles apparaissent : d'une part la classe 2, regroupant 21,8% des segments classés et renvoyant avant tout à l'*expérience migratoire* (*pays d'origine et séparation avec la famille : pays, tante, grand parent, partir, souvenir*) et les deux classes suivantes : la classe 1, regroupant 18,5% des segments classés et qui renvoie aux *représentations de la maison* (*maison, envie, grand, chambre, grand, cuisine, inviter*), et la classe 4, faisant référence à la manière dans l'enfant passe son *temps libre* avec 18% des

segments classés (*foot, jouer, regarder, parc, télé, sortir, club, dehors*). Le deuxième sous-ensemble fait apparaître la classe 3, regroupant 21,3% des segments classés et renvoyant aux *relations avec les pairs* (*copain, pousser, meilleur, frapper, détester*) et la classe 5, référant à l'*école/apprentissage*, avec 20,4% des segments classés (*école : maître, français, histoire ; apprentissage de la langue : français, écrire, comprendre, parler*).