

Anaïs Pouillaude

Christelle Gaïdatzis

François Ménager

Analyse du Projet Passe-murailles

Association CoMet' (Coopération, Médiation, Ethnologie)



SOMMAIRE

Introduction

I - Contexte de recherche : anthropologie de l'enfance, nouvelles méthodes de recherches

II - Les intentions du projet : construction d'une méthodologie participative, recherche-action, donner la parole aux enfants

- 1) *Les focus groups* et la posture de l'animateur.trice
- 2) Le conte comme outil de dialogue et de recherche
- 3) Le sens de la méthode participative
- 4) La dynamique des ateliers : alliance du "faire groupe" et de l' "individuation"
- 5) Le récit de soi : un apprentissage tendu vers les autres
- 6) Le sens et la cause

III - Présentation des publics. Qu'impliquent ces contextes particuliers ?

IV - Présentation du dispositif Passe-murailles, quelle méthodologie est mise en place pour les ateliers ?

- 1) Un groupe
- 2) Un imaginaire
 - A. *L'utilisation des contes dans les ateliers*
 - B. *Les contes racontés*
 - C. *Autres histoires lues*
- 3) Une initiation à l'enquête ethnographique
 - A. *Exemples de missions d'enquête*
 - B. *Les jeux ethnographiques et imaginatifs*
 - C. *Les cartes sensibles*
 - D. *Les sorties photos*

4) Des récits de vie

- A. *Les entretiens*
- B. *Questions-type posées aux parents*

5) Création collective de contes

- A. *La méthode*

6) Publication

- A. *Edition d'un album*
- B. *Les vidéos*
- C. *Le spectacle de contes*
- D. *L'enregistrement des contes en langues étrangères*
- E. *Le dossier d'analyse*

V - Résultats récoltés : analyse des données

1) Les représentations sociales des enfants

- A. *Interdits*
- B. *Traits récurrents*
- C. *Identité(s)*

2) Les enfants dans les groupes (prendre part, interaction, construction de l'identité)

3) Le rapport des enfants aux langues

4) Le rapport des enfants à l'imaginaire (rapport au mensonge, à la vérité, à la fiction)

5) La transmission (relation parent(s)-enfant(s) et relation entre pairs)

VI - Propositions de modifications pour le dispositif Passe-murailles et ouverture vers d'autres contextes et d'autres publics

Conclusion

Annexes

Introduction

« *En un sens, toute vie racontée est exemplaire* » Marguerite Yourcenar

Ce document vise à présenter le dispositif “Passe-murailles”, projet de recherche et d’animation mis en place par l’association CoMet’ durant l’année 2019-2020 auprès d’un public d’enfants de 6 à 11 ans concernés au quotidien et dans leur environnement proche par l’interculturalité. Nous souhaitons par cette étude proposer un dispositif de “recherche-cré’action” reproductible et adaptable, que d’autres acteurs et actrices du monde de la recherche, du monde de l’animation ou encore du monde artistique puisse prendre en mains, s’approprier et développer. Nous vous présenterons donc par cette étude les étapes de ce dispositif de recherche et analyserons les données recueillies aux cours de ses différentes phases.

L’association CoMet’ est née au début de l’année 2018, d’une envie de changer les rapports sociaux en recourant à d’autres manières de partager et valoriser les savoirs et compétences de chacun-e. Elle compte parmi ses membres, bénévoles et administrateurs, des personnes qui ont en commun d’œuvrer à leur manière pour créer des ponts entre les personnes. Toutes et tous facilitent à leur façon les échanges et la diffusion des connaissances – que celles-ci aient trait aux savoirs du quotidien ou à des recherches de pointe.

Pour créer le dialogue et les conditions dans lesquelles celui-ci puisse s’épanouir durablement, nous déployons des outils inspirés des pédagogies actives avec la conviction que le ludique et le créatif sont des accès privilégiés à la participation de toutes et de tous. La particularité de l’association réside dans son fondement scientifique, en effet, chaque animation est pensée sous le prisme de l’ethnologie et participe aux recherches actuelles à travers des dispositifs innovants et inclusifs. C’est dans cette perspective que le projet « Passe-murailles » a émergé. Par la rencontre entre la recherche ethnologique et cette envie de créer un espace d’échange de savoirs, nous avons vu naître ce projet de recherche-cré’action. La recherche-cré’action est un type de recherche qui s’inspire de la tendance actuelle des universités vers la «recherche-action» : recherche scientifique visant à s’insérer concrètement dans le milieu d’étude et à avoir une influence directe sur des problèmes identifiés au préalable. Elle a également pour spécificité de se réaliser « avec les personnes directement concernées par la problématique», dans une relation égalitaire avec les chercheurs.euses : chacun.e est perçu comme détenteur de savoirs qu’il partage à sa manière. En cela, une recherche- action s’inscrit dans le courant des sciences participatives. La recherche-cré’action est une « recherche-action » à laquelle s’ajoute une dimension artistique. Plus précisément, la recherche-création est le dialogue équilibré entre une étude scientifique et une production artistique, qui a un impact direct et identifiable sur les acteurs et actrices du milieu étudié.

Les nombreuses expérimentations de l’association CoMet’ ont mis en lumière l’importance des processus participatifs à travers des outils ludiques mais également à travers des démarches créatives qui ouvrent d’autres voies d’expressions et de nouvelles manières de retrouver un pouvoir d’agir. C’est pourquoi le projet « Passe-murailles » se constitue à la fois d’une initiation

à l'enquête ethnographique, par le biais de jeux, de missions et également d'une initiation à l'art du conte, dont la réalisation s'exprime en une création collective : une histoire dont chacun et chacune se trouve le co-auteur.trice.

Le conte intervient artistiquement dans le projet, en tant que création collective, mais il intervient également en tant qu'outil de dialogue que les participants.es apprennent progressivement à appréhender, manipuler puis utiliser. En effet, le processus de création du projet se déploie par la maîtrise graduelle du récit individuel, c'est-à-dire d'abord savoir se raconter pour enfin aboutir à l'invention d'un conte collectif. Apprendre à faire le récit de soi, son propre récit de vie, devient l'étape essentielle d'une démarche qui amènera ensuite à écouter et apprécier le récit des autres, à faire dialoguer son récit avec ceux-ci et finalement être capable de construire en coopération une œuvre tissée de chaque voix. Nous verrons qu'en tant qu'outil, le conte est également une voie d'accès à l'imaginaire des participants.es et en cela ouvre la possibilité d'un langage commun, accessible à tous et toutes.

Le projet "Passe-murailles" a pour ambition de créer des ponts entre les personnes, de décloisonner les univers individuels pour mieux les faire dialoguer, et c'est tout naturellement dans ce sens que ce projet aborde la question de l'interculturalité vécue au quotidien. En effet, la question de l'interculturalité implique celle du dialogue entre les cultures, de la compréhension du quotidien et des réseaux de valeurs qui s'y expriment sous différents modes. Le récit de soi, notamment, s'écrit sur fond d'héritage culturel et c'est à l'aune de sa/ses propre(s) culture(s) que l'on apprend à connaître celle(s) de l'autre. C'est pourquoi le thème de l'interculturalité est au cœur du projet qui vise à mieux comprendre le vécu de celles et ceux qui sont à la croisée de plusieurs cultures.

Nous avons choisi pour cette année 2019-2020 de travailler avec des enfants de 6 à 11 ans qui sont concernés par l'interculturalité au quotidien, soit parce que leurs parents sont en situation d'immigration, soit parce qu'ils sont eux-mêmes primo-arrivants. Le choix de faire participer un public d'enfants à un dispositif de recherche-création sur l'interculturalité n'est pas anodin. Nous le verrons, les recherches en sciences sociales n'ont abordé la question des pratiques enfantines que très récemment. Nous souhaitons ainsi contribuer à cette question par nos analyses et en proposant un dispositif de recherche inédit. En questionnant le quotidien des enfants, nous mettons en lumière des normes culturelles, sociales, enfantines, ou encore un rapport aux langues et aux interdits. Ainsi, du même coup nous abordons la manière dont ce quotidien est structuré par le cadre domestique et par le cadre scolaire, avec leurs injonctions éducatives relativement distinctes. Les études récentes en anthropologie de l'enfance (Delalande, Peronnet, Lignier, Pagis) démontrent à quel point les enfants intègrent, interprètent et réintroduisent les codes auxquels ils sont confrontés dans leur environnement proche. Chaque enfant doit composer entre ces différents univers, quel que soit son milieu social ou l'origine culturelle de ses parents. De plus, les archétypes présents traditionnellement dans les contes sont pétris de ce qui fait une culture et mettent en scène un réseau de valeurs autour du thème récurrent de la construction de l'identité (Vladimir Propp, 1965).

C'est notre objectif que de s'ancrer dans ce contexte-là pour mieux observer comment les normes incorporées chez les enfants s'expriment en valeurs et en éthique, d'abord par le langage qui leur est propre, au cours de leurs enquêtes ethnographiques et ensuite par le

langage symbolique, au sein d'un conte créé collectivement. C'est pourquoi nous clôturons le projet et son dispositif par une analyse complète des données récoltées au cours des ateliers. Cette analyse a pour vocation de faire émerger des traits caractéristiques des représentations des enfants, et de participer à la recherche en ethnologie et anthropologie de l'enfance. Seront donc traitées les paroles des enfants exprimées aux cours des ateliers et des entretiens, mais aussi les contes tels qu'ils ont été imaginés par les enfants eux-mêmes.

Le dispositif Passe-murailles, en abordant la question de l'interculturalité, inclut de fait dans son processus les parents des enfants dont la participation directe et indirecte apporte beaucoup au projet. La question de la transmission des cultures et des langues est au centre de notre recherche et nous devons non seulement prendre en compte l'apport de l'univers culturel des parents (porteurs d'éléments culturels plus ou moins forts selon leur intention de transmettre), mais également l'apport de l'univers culturel de l'institution dans laquelle les enfants évoluent (école, centre de loisirs, etc.) qui est elle-même empreinte de normes, de valeurs et de représentations spécifiques.

Dans le sillage des recherches en anthropologie de l'enfance, nous distinguons un troisième univers culturel auquel les enfants sont confrontés : le leur. En effet, les études récentes mettent en lumière le fait que les enfants sont producteurs de cultures, partagées entre eux et caractérisée par des codes, des catégorisations, des jeux, des comptines qui n'appartiennent pas tels quels à d'autres univers culturels. C'est donc sur ces trois univers culturels que cette étude portera, ainsi que sur les liens qui existent et peuvent exister entre eux. Pour interroger cette expérience enfantine à l'aune des données récoltées lors des ateliers, nous faisons, par conséquent, émerger les questions suivantes :

- Comment les enfants appréhendent-ils les différents univers symboliques qu'ils croisent au quotidien ?
- Comment vivent-ils ces différences et comment contribuent-ils aux l'univers culturel des adultes ?
- Comment perçoivent-ils leur place au croisement de leurs différents groupes d'appartenances, culturels et linguistiques?

À partir de ce réseau de questions qui touche les thèmes très vastes de la transmission, de l'appartenance, de la construction de la norme, du multilinguisme et de l'imaginaire culturel, nous posons l'hypothèse suivante :

Les enfants sont des passeurs, des ponts entre la/les culture(s) de leurs parents et celle de l'institution. Ils facilitent l'intégration d'une famille issue de l'immigration au sein de la société d'accueil.

Cette hypothèse, formée à partir des recherches les plus récentes sur les pratiques enfantines et des expérimentations précédentes de l'association CoMet', est à l'origine du dispositif Passe-murailles et de ses objectifs. Ce dispositif vise à ouvrir un espace d'expression libre pour récolter la parole des enfants, mais a aussi pour but d'augmenter leur pouvoir d'agir en leur permettant de faire l'expérimentation du récit de soi et donc la construction de leur identité. La création de groupe sous la forme d'un conte coopératif est également l'aboutissement de cette recherche autour de l'hypothèse des enfants-passeurs : les enfants font l'expérience de la

transmission par le récit, la fiction mise en forme, et voient leur parole considérée, chargée d'intérêt et partagée.

Nous vous présenterons donc ici tout d'abord le contexte scientifique dans lequel se déploie le projet Passe-murailles, comment il se place dans le paysage des recherches en sciences sociales vis-à-vis des pratiques et des représentations enfantines. Nous décrirons ensuite les publics sollicités et la diversité des contextes d'études. Une fois décrit l'environnement dans lequel s'inscrit le projet, nous détaillerons les étapes du dispositif mis en place en cohérence avec les publics rencontrés et les objectifs de la recherche. Les données sur les pratiques et représentations enfantines récoltées aux cours des ateliers seront l'objet d'une analyse dont les conclusions viendront enrichir le fonctionnement et les visées du dispositif lui-même. Nous définirons enfin, à la lumière de ces conclusions, le nouvel horizon qui s'offre à la pratique du projet Passe-murailles et à ses éventuelles déclinaisons.

I - Contexte de recherche : anthropologie de l'enfance, nouvelles méthodes de recherches

Les recherches en sciences sociales portant sur l'enfance se sont développées et instituées dans les années 1990-2000. Jusque-là, les pratiques enfantines ne suscitaient que peu d'intérêt pour les sociologues et anthropologues ; les enfants étant principalement perçus comme des «êtres en devenir», en transition vers le statut d'adulte (Hirschi, 2003). Suite à des changements sociaux et épistémologiques, l'enfance se voit peu à peu étudiée comme construction sociale et culturelle et se constitue progressivement en catégorie d'analyse à part entière. Il s'agit maintenant d'étudier les enfants comme autant de constructions culturelles : ce que les enfants vivent entre eux, ce qu'ils racontent, ce qu'ils perçoivent du monde. Pour cela il est indispensable de créer un espace privilégié dans lequel les enfants pourront développer leurs capacités et dans lequel il sera possible d'étudier leurs comportements (Delalande : 2001). Un espace privilégié c'est-à-dire hors du cadre familial - fratrie/ sororie - scolaire : un cadre d'expression libre.

“Dans cette perspective, les recherches mettent désormais en évidence le caractère pluriel de l'expérience infantine : « elles ne portent plus sur les enfants - et encore moins sur l'enfance - mais sur des enfants, caractérisés par leur âge, leur genre, leur classe, leur catégorisation ethno- raciale, leurs lieux et modes de vie...” (Perronet, 2018).

Une des approches actuelles consiste à analyser les pratiques autonomes que développent les enfants dans le cadre des processus de socialisation dont ils font l'objet, tout en questionnant ce que leurs pensées et interactions enfantines doivent aux adultes.

“... Pris dans des institutions et des rapports sociaux multiples qui structurent leur expérience, les enfants expérimentent et assimilent les règles sociales, se réapproprient entre pairs les normes insufflées par les adultes, repassent au crible de leur jugement les injonctions reçues. Ils produisent également une culture qui leur est propre, faite de pratiques et de savoirs qu'ils doivent apprendre à maîtriser techniquement et socialement afin de trouver leur place dans le groupe” (Delalande : 2001).

En effet, la question de la transmission des cultures et des langues aux enfants se pose aux parents en situation d'immigration. Ces questionnements sont parfois mis en tension avec les impératifs liés aux cadres du système scolaire ou des activités de loisirs où les enfants sont immergés dans d'autres systèmes normatifs et linguistiques qu'à la maison.

“Moyen de communication mais également signe d'appartenance à un groupe, moyen d'intégration mais aussi d'assimilation voire d'acculturation aux normes du groupe dominant, l'usage des langues par les enfants de parents immigrés pose de nombreuses questions sociales et culturelles, sur la place laissée au plurilinguisme et au multiculturalisme dans la société”. (Abdelilah-Bauer, 2006).

“Par ailleurs, le quotidien des enfants est fortement structuré par le cadre domestique et par le cadre scolaire, avec leurs injonctions éducatives relativement distinctes. Chaque enfant doit composer entre ces différents univers, quel que soit son milieu social ou l’origine culturelle des parents. Des études (principalement en milieu scolaire) ont déjà souligné comment les classes sociales ou encore le genre impactaient les rapports sociaux entre enfants et entre enfants et adultes au quotidien : usage d’un certain vocabulaire, choix des jeux, inégale habitude à donner son point de vue, réseaux de sociabilité, éloignement plus ou moins marqué de la culture des adultes... autant d’éléments contribuant à une reproduction des rapports sociaux ayant cours dans le monde des adultes” (Lignier ; Pagis, 2017, ou Millet ; Croizet, 2016).

Pour étudier ces impacts et leurs expression chez les enfants, le projet Passe-murailles met en avant l’usage de la parole symbolique par l’accès à l’imaginaire et notamment au conte et l’invention spontanée de courtes histoires. Car l’enfance est également la période de l’apprentissage du langage symbolique. Les enfants expriment par leur imaginaire les normes et valeurs qui peuplent les interactions du quotidien. Ainsi d’un jeu, d’une dispute, de la découverte d’un nouveau milieu, les enfants tirent des images qui viennent constituer la matière de leurs jeux d’imagination. Ils sont également nourris d’autres imaginaires auxquels ils ont accès à travers des livres, des films, des dessins animés. Les travaux sur l’enfance montrent l’importance de cet imaginaire dans la compréhension de l’environnement des enfants. Pour avoir accès à ce regard enfantin, il peut être très riche d’étudier la manière dont les enfants structurent leur imaginaire et ce que cela témoigne de leur vécu. Que choisissent-ils de garder des contacts avec d’autres imaginaires ? Comment mettent-ils en scène et en image une valeur, un interdit, une norme, un conflit...etc. ?

La pratique de l’imaginaire, notamment par l’invention d’histoire et la création collective de contes, est une manière qu’ont les enfants d’explorer des expériences de vie (la peur, le deuil, la liberté...). Cette exploration, grâce à la mise à distance personnelle que permet le langage symbolique, les prépare progressivement à vivre dans leur quotidien ces expériences-là. Créer un espace pour déployer cet imaginaire c’est ainsi permettre aux enfants d’interroger eux-mêmes les réseaux de valeurs et les expériences de vie qui les entourent. Ce moment privilégié, est pour notre présente étude, l’occasion d’observer les cultures enfantines et leurs influences. Ce nouvel éclairage sur l’enfance en sciences sociales ouvre une voie de recherche inédite. Nous nous sommes éloignés de la vision de l’enfant en tant que « fait naturel » pour le comprendre davantage en tant que construction culturelle. Car les enfants sont à un stade de développement tel que leurs capacités cognitives les préparent tout particulièrement à intégrer les catégorisations, les pratiques, les interdits qui caractérisent une ou plusieurs cultures. Et à ce titre, une anthropologie de l’enfance participerait à mieux comprendre la reproduction culturelle plus généralement. En effet, les enfants avec leurs capacités de transmissions culturelles, inspirent la compréhension de l’échange interculturel dans l’environnement des adultes également. L’étude des formes culturelles spécifiques des enfants renseigne directement sur l’expérience culturelle des adultes. C’est pourquoi nous insistons également pour dire que, puisque les enfants constitueront les adultes de demain, les catégorisations, les expériences d’échanges interculturels qu’ont les adultes seront inspirées de ce qu’ils ont pu expérimenter enfants.

Davantage encore, les enfants d'aujourd'hui ont une influence sur les adultes d'aujourd'hui (famille, institutions). En effet, et notre hypothèse s'est construite autour de cette idée, des enfants fréquentant régulièrement des univers culturels différents vont peu à peu tisser des liens entre ces univers. Précisément du fait de leurs dispositions spécifiques à la compréhension de traits culturels, ces acteurs et actrices du dialogue vont nourrir les échanges de leurs points de vue, de leurs questionnements et de leurs recherches mêmes. Il nous semble pertinent de donner aux enfants des conditions réelles de participation afin de pouvoir observer précisément cette prise de position active entre les cultures qu'ils côtoient au quotidien. La démarche participative prendra donc une grande place au sien du dispositif Passe-murailles, afin de créer les conditions pour voir apparaître ces liens et ces partages.

II - Les intentions du projet : construction d'une méthodologie participative, recherche-action, donner la parole aux enfants

Pour qualifier le projet Passe-murailles, nous revendiquons le terme de "recherche cré'action" car il comprend en ses différentes acceptions les objectifs et intentions du projet. En effet, nous insistons sur l'aspect participatif de la recherche qui fait des participants.es les acteurs et actrices de l'enquête. En ce sens nous nous inscrivons dans la tendance des universités à la recherche-action, c'est à dire une recherche qui renverse la relation traditionnelle *chercheur - cas d'étude* dont le chercheur sort généralement seul bénéficiaire, pour établir un espace de travail horizontal qui profite à tous et toutes. Et précisément, les espaces d'expression ouverts au cours des ateliers, ainsi que le processus d'apprentissage du récit de soi sont autant d'occasions pour les participants.es de forger une parole sur leur quotidien pour prendre davantage de pouvoir sur l'élaboration de leur propre identité aux confluences de plusieurs cultures. Ainsi, comme c'est le cas pour beaucoup de processus de recherche-action, le projet Passe-murailles vise l'*empowerment* de ses participants.es, ou en français "l'encapacitation", c'est-à-dire la prise d'autonomie vis à vis de ses propres capacités. En appliquant le dispositif Passe-murailles nous observons que les enfants en situation d'immigration (à différents degrés), gagnent en pouvoir d'agir lorsqu'ils deviennent acteurs et actrices de leur propre récit de vie et donc par extension d'une partie de leur identité. Le terme de recherche-cré'action comprend cette part d'encapacitation du public sollicité, mais cette prise d'autonomie ne passe pas seulement par une participation active à la recherche. Elle advient également par le biais d'une création, ici une création sous la forme de conte coopératif, qui constitue un objectif collectif motivant, représentant tout le travail du groupe et ouvrant au grand public la possibilité de connaître et reconnaître ce travail. La création ajoute à la recherche-action un aboutissement qui donne aux participants.es l'occasion de transmettre leur propre parole à l'extérieur de leur environnement proche et ainsi de la voir considérée et estimée.

Pour atteindre ces objectifs qui, par leur nature même, dépendent étroitement de la dynamique du groupe, il nous a fallu mettre en place une méthodologie solide inspirée des sciences participatives et des pratiques adaptées à la recherche sur l'enfance et sur l'interculturalité. Cette méthodologie s'est construite autour de plusieurs conditions de recherches. L'espace nécessaire à l'étude des enfants en tant que passeurs interculturels n'est possible qu'à condition :

- Que les enfants aient les moyens narratifs de faire leur récit de vie.
- Qu'ils réalisent que leur parole individuelle a de l'importance au sein du collectif (et donc qu'il y a une responsabilité dans le fait de transmettre des éléments culturels).
- Qu'ils accèdent à un type de langage universel et le partagent avec les autres enfants : l'imaginaire.

- Que le processus aboutisse par une création collective (le conte) qui est ensuite diffusée (par l'album) et donc rendue publique (on dépasse le simple cadre de l'atelier).

Pour garantir une participation réelle au sein des groupes d'expression nous avons voulu construire les ateliers autour d'une dynamique qui ne place pas l'animateur.trice en charge de la recherche au centre et à l'origine des échanges. Pour former nos ateliers et travailler la posture de l'animateur.trice, nous nous sommes placés du côté des sciences participatives et notamment de la technique du *focus group*.

1) Les *focus groups* et la posture de l'animateur.trice

“Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner une série de questions ou un sujet pertinent pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur.euse utilise explicitement l'interaction entre les participants.es, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse.” (Kitzinger, 1994)

Les focus groups se caractérisent donc par l'horizontalité des échanges et le rôle de facilitateur qu'on prête au chercheur ou à la chercheuse, visant à rendre possibles ces interactions. Le chercheur ou la chercheuse peut ainsi étudier les représentations d'un groupe social particulier, la manière dont elles s'expriment au sein de ce groupe et les rapports de force que les interactions engendrent. De plus, cette méthode vise à observer la formation d'un « sens commun » : comment une idée, une opinion, un savoir se transmettent-ils dans un milieu ? Les *focus groups* constituent une méthode de recueil de données mais également une structure d'animation pour favoriser l'expression de toutes et de tous.

Les ateliers Passe-murailles empruntent à la méthodologie des *focus groups*, ils ouvrent ainsi un espace à la discussion, donnent de la matière aux interactions. Mais c'est surtout la position de l'animateur.trice qui est pensée en fonction : proposer un sujet, faire en sorte qu'il corresponde aux préoccupations du public visé, proposer une manière d'entrer dans la discussion et surtout faciliter les échanges. Le but ici ne sera donc pas de « corriger » les enfants, de les amener à percevoir la réalité comme un adulte pourrait la percevoir, mais davantage de lui permettre d'exprimer son point de vue pour accéder à son réseau de représentations. Nous sommes également attentifs à la nature des interactions selon les sujets abordés : les participants.es facilitent-ils la parole des uns.es et des autres ou bien au contraire interfèrent-ils entre eux ? En effet, et c'est particulièrement net chez les enfants, la forme même des échanges est riche de compréhension : un enfant coupe la parole à un autre, ou bien lui interdit de développer plus en avant un sujet qu'il juge trop sensible. Nous aurons donc plus tendance à considérer la posture de l'animateur.trice comme facilitatrice plutôt que tendue vers une direction d'atelier.

2) Le conte comme outil de dialogue et de recherche

Notre apport, via le dispositif Passe-murailles, à la technique des *focus groups*, est l'utilisation du support conté pour enclencher les discussions. Le conte s'avère être un très bon outil pour lancer les discussions. En effet, à travers les contes nous abordons un thème par le biais d'une expérience commune voire même privilégiée, puisqu'elle est partagée dans le cercle restreint du groupe, de la même manière et au même moment pour chacun.e : l'histoire racontée. Les personnages, les actions, les dilemmes, etc. tout est vécu simultanément par chacun des membres du groupe. Cette expérience commune devient le point de départ de l'échange et ainsi personne ne peut être exclu, d'emblée, de la discussion. Il reste tout de même important que le conte proposé traite de thèmes qui concernent les enfants et qui fassent échos avec leurs propres expériences quotidiennes ou extra-quotidiennes.

En introduisant la discussion par l'entrée du conte, nous sollicitons un langage symbolique ouvert qui est soumis à l'interprétation des participants.es. Ce langage symbolique s'exprime à travers des personnages, des situations, des normes évoquées qui sont éloignés de toute référence exacte au quotidien vécu de chacun.e. Ainsi, c'est à l'imaginaire de ceux et celles qui écoutent que nous faisons appel : quelles images leur apparaissent au moment du conte ? À quels souvenirs vont-ils recourir pour reproduire dans leurs esprits la scène racontée ? C'est l'atout du conte : il suggère plus qu'il ne montre. Et chacun.e produit lui-même les images que l'histoire lui évoque. Du point de vue de la recherche, le recours au conte comme objet de discussion est extrêmement riche puisque l'histoire racontée fait émerger des images c'est-à-dire des représentations propres aux enfants, auxquelles nous pourrions aisément nous référer pendant la discussion qui suit. C'est précisément l'objectif de nos ateliers que de faire émerger le point de vue des enfants, de leur permettre de partager leurs représentations et cela en évitant qu'ils empruntent les nôtres, celles d'animateurs.trices adultes qui pourraient les influencer voir se faire involontairement argument d'autorité. Ainsi, par exemple, dans un conte qui met en scène quatre mendiants, les enfants vont facilement trouver un chemin dans leur mémoire pour illustrer ces mendiants : avoir recours à leur expérience de rencontre avec la mendicité dans la rue, via divers médias ou encore dans le discours que tiennent les personnes de leur environnement proche (famille, enseignants.es, amis.es).

Pour bénéficier de cet accès privilégié aux représentations des enfants, il s'agit ensuite de poser les bases d'une bonne discussion en s'assurant que tous les participants.es aient une compréhension suffisante de l'histoire. Ainsi, le facilitateur.trice pose quelques questions pour que le conte soit résumé, avec les mots de l'enfant. Ensuite les questions portent davantage sur les enjeux posés par l'histoire, là aussi afin de s'assurer de la bonne compréhension des thématiques abordées. Enfin les enfants sont intégrés dans l'histoire par des questions du type : "Et vous, à la place de tel personnage, ou dans telle situation, qu'auriez-vous fait ?" C'est à ce moment que la discussion prend forme, et qu'il s'agit de faire en sorte que chacun.e y trouve sa place.

Le recours au support conté a pour autre avantage de donner une place à une faculté qui n'est que trop peu sollicitée dans l'apprentissage : l'imaginaire. Cette faculté dont chacun.e est doté, fait office d'un langage commun voire même privilégié puisque chargé de références que les

participants.es de l'ateliers partagent : les références des histoires contées. Tous et toutes peuvent participer à leur niveau à ce langage de l'imaginaire et l'évolution de ce langage privilégié accompagne l'évolution du groupe et des rapports entre les participants.es. Cette démarche incluant le conte comme un outil de dialogue et de recherche permet de garantir le partage de représentations enfantines et de les soumettre au regard collectif : le groupe est libre de discuter des représentations des uns.es et des autres, de faire se confronter les points de vue. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la méthode participative de Passe-murailles : ouvrir un espace de participation accessible à tous et toutes dans lequel pourront être exprimées les représentations sociales des enfants. Mais il s'agit tout de même d'interroger ce qui fait vraiment la participation au sein d'un groupe et quel sens nous donnons à ce terme souvent sollicité.

3) Le sens de la méthode participative

Nos animations sont pensées de sorte à valoriser le participatif au sein des échanges du groupe. En effet, nous visons une approche horizontale pour nous assurer de récolter le point de vue des enfants et de minimiser les influences que pourrait avoir sur son expression, nos propres représentations sociales. Cependant, l'aspect participatif ne sert pas seulement la recherche mais également la construction individuelle des enfants. Pour comprendre cela, il s'agit de s'interroger sur ce que signifie véritablement « participer » et sur la façon dont les enfants participent à tous niveaux de leur quotidien.

Nous nous basons sur la distinction que fait la philosophe Joëlle Zask, dans son œuvre *“Participer : essai sur les formes démocratiques de participation”* (2011).¹ Selon elle, participer signifie dans un sens “faire partie” et dans un autre “prendre part”. Ces deux acceptions ayant, dans la vie d'un individu, une place très différente. “Faire partie” signifie d'abord appartenir à un groupe, de la même manière que nous faisons partie d'une famille, d'un pays. C'est à dire que le groupe préexiste à l'individu, l'individu n'ayant pas choisi d'en être un membre. Cela n'implique pas que l'individu soit entièrement passif au sein de ce groupe mais simplement qu'il ne choisisse pas les modalités de son appartenance puisque ces modalités sont déjà en place lorsqu'il commence à y participer. De même le “faire partie” n'implique pas que le groupe détermine intégralement l'identité ou les actes de l'individu mais sa personnalité est de fait influencée par le statut que le groupe lui confère lorsqu'il y participe.

Au contraire de “faire partie”, “prendre part” est un mode de participation qui requiert que le groupe ne préexiste pas à l'individu, c'est-à-dire que l'adhésion et la participation de l'individu soient constitutives des modalités mêmes du groupe. La stabilité du groupe repose sur les interactions entre participants-es et leur volonté de faire perdurer l'activité. Ainsi “prendre part” désigne davantage une qualité de la participation plutôt qu'un type de groupe. L'existence du groupe lui-même dépend de l'adhésion des participants.es. Par conséquent, puisque l'individu est à l'origine de l'activité du groupe, c'est son propre intérêt marié à celui des autres

¹ Zask, Joëlle. *Participer: essai sur les formes démocratiques de la participation*. Les voies du politique. 2011. Lormont: Le Bord de l'eau.

membres qui est visé au sein du groupe. Ce qui se joue au sein du “prendre part” est donc intégralement dirigé vers le développement de chacun.e, et favorable à sa puissance d’agir, ce qui n’est pas systématiquement le cas dans des associations du type “faire partie”.

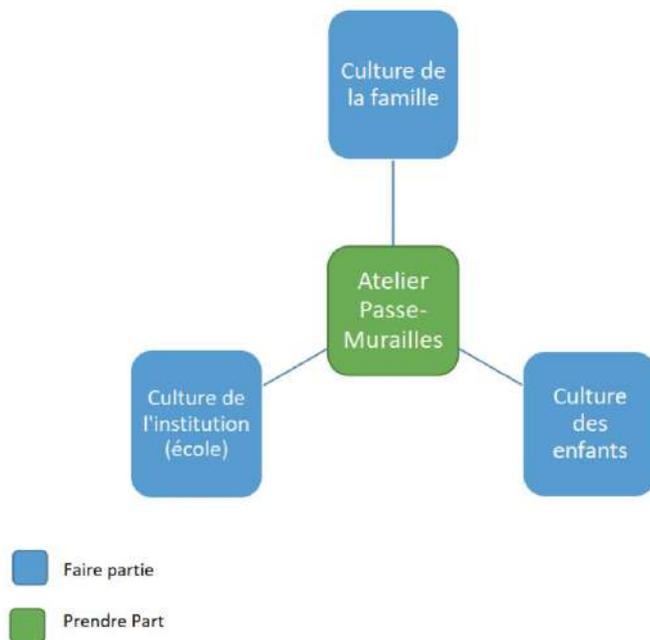
Pour résumer, la différence entre ces deux modes de participation : “faire partie” et “prendre part” ne tient pas simplement à la question d’être actif ou passif au sein du groupe. Car en effet un individu peut être actif au sein d’un groupe dans lequel il n’a pas choisi les modalités d’adhésion et de participation. C’est plutôt à la qualité de l’activité de l’individu au sein du groupe que tient cette différenciation. Il est tout à fait nécessaire de distinguer ces deux modes de participations lorsque l’on ambitionne de créer un projet participatif, car faire appel à la participation lorsque l’objectif du groupe est déjà prédéfini ne donne pas les mêmes résultats qu’une participation dans laquelle chacun.e est à l’origine de l’aboutissement. Le “prendre part” requiert que l’élaboration du groupe et que la nature de ses objectifs ne préexistent pas aux participants.es. Ainsi, en favorisant une autonomie de groupe dans l’établissement de règles ou en laissant les enfants maîtres et maîtresses de la création collective finale, nous visons une participation de l’ordre du “prendre part” au sein du projet, car, nous le verrons, c’est ce mode-là qui nous permettra d’accéder aux représentations enfantines le plus fidèlement possible.

Dans le cas du projet Passe-murailles, nous travaillons avec un public dont la participation à la société est surtout de l’ordre du “faire partie”. En tant qu’enfants et individus issus de familles multiculturelles, ils font partie de trois univers culturels distincts, comme nous le présenterons plus largement plus loin : une famille, une école et enfin l’univers enfantin lui-même. Chacun de ces trois groupes ayant sa propre culture. Ainsi les enfants sont inclus sur trois niveaux de participation dans lesquels ils sont certes actifs (comme c’est par exemple le cas de l’univers enfantin puisque chacun.e crée en participant activement aux jeux, comptines et autres aspects singuliers de cet univers) mais dont ils n’ont pas choisi les modalités. Avec le projet Passe-murailles et la mise en place d’ateliers d’expression, les enfants sont invités à vivre une autre manière d’appartenir à un groupe, ils sont invités à prendre part, c’est à dire à créer eux-mêmes les conditions de leur groupe. Faire l’expérience d’un “prendre part” c’est faire l’expérience d’un groupe dans lequel chacun.e a sa place et trouve son intérêt. L’intérêt s’exprimant ici à l’intérieur d’un espace de parole libre, et de création de récit de vie en vue d’une prise en main de sa propre identité.

Bien qu’un cadre horaire et de présence soit préalable, afin de garantir le rassemblement, au sein même de ce cadre, le groupe se crée. Les règles sont énoncées par le groupe et acceptées par chacun.e des participants.es. La contribution des enfants à l’atelier se doit d’être toujours volontaire, certains peuvent d’ailleurs choisir de ne pas s’y impliquer. Un nom de groupe et des codes de salutations sont inventés spécifiquement pour ce groupe. Les enfants construisent eux-mêmes le contenu de l’atelier en faisant des recherches à l’extérieur qu’ils restituent ensuite en participant activement aux discussions de groupe. Par conséquent, le groupe ne préexiste pas à l’atelier et c’est par la fréquentation et l’échange libre que naissent les affinités nécessaires à la bonne cohésion du groupe.

Le dispositif des ateliers constitue un cadre pour rendre possible un véritable “prendre part” : les enfants s’expriment sur leur vécu, leurs souvenirs, leurs désirs futurs. Il s’agit d’une part, de

faire place aux particularités culturelles de chacun.e et d'autre part de réunir ces points de vue afin d'en faire l'identité d'un groupe. L'expression individuelle de chacun.e participe à la dynamique propre et unique du groupe. Cette identité de groupe trouve d'ailleurs son achèvement dans la création collective d'un conte, une histoire reprenant les apports de chacun.e durant l'année et les sublimant avec les codes de l'imaginaire. La fiction représentant la forme d'expression inclusive, que tous et toutes peuvent pratiquer. De plus, ce n'est pas en tant que membre d'une culture ou d'une autre que nous sollicitons les enfants, mais en tant que personnes, possédant un point de vue individuel au carrefour entre plusieurs appartenances :



Le "faire partie" modélise l'individu, à différents niveaux de sa vie. L'enfant se construit au travers de sa famille, de la culture de l'institution (école), de la culture propre à l'univers partagé par les enfants, et assimile ainsi des normes, des règles, des façons d'être, etc. C'est, en quelque sorte, une identité acquise. Avec le "prendre part" des ateliers Passe-murailles nous souhaitons permettre aux enfants d'être acteurs et actrices de leur identité, à la lisière de trois cultures, c'est à dire une identité qui se construit par la confrontation d'autres identités, de cultures différentes, une identité active.

Dans ces nouvelles conditions, les enfants sont invités à "sortir d'eux-mêmes" pour prendre conscience de ce qui fait leur identité et celle des autres. Ils se construisent activement une identité par la recherche, le partage et la création collective auxquels ils participent. Nous le verrons notamment au cours des analyses de ce dossier, les enfants ont en effet progressivement construit les conditions de l'atelier et développé de nouvelles manières de se raconter. On observe par exemple les enfants se mettre d'accord sur une modalité de prise de parole après avoir expérimenté trois manières de le faire : prise de parole libre, prise de parole désignée par l'animateur.trice et prise de parole autogérée via un bâton de parole. À notre surprise, la plupart des enfants ont délaissé la prise de parole libre pour choisir le bâton de parole autogérée. Deux groupes, à qui l'on proposait de ne plus utiliser ce médium, ont voulu d'eux-mêmes renouveler son utilisation. Après expérience, ils ont pris conscience du type de

prise de parole qui leur convenait le mieux et ont pu décider collectivement de le choisir. Ceci montre à quel point les enfants ont intégré qu'ils participaient à un espace spécial dans lequel on leur demande de choisir les modalités de participation.

4) La dynamique des ateliers : alliance du « faire groupe » et de l'«individuation »

Pour aborder la question de l'interculturalité nous avons choisi de proposer aux enfants de faire l'expérience du récit de soi et ainsi d'apprendre à faire des recherches (par le biais de l'enquête ethnographique) et à se raconter (au cours des ateliers d'expression). L'un des écueils propre à cette méthode et qu'il nous faut éviter est l'éventuelle individualisation des participants.es qui, en faisant leur récit de vie, cloisonnent leur identité à leurs particularités culturelles ou à leur vécu singulier et s'isolent ainsi du groupe. Pour éviter un deuxième écueil avec cette méthode, nous devons également veiller à ce que les enfants ne s'effacent pas dans l'activité collective, que leur voix ne soit pas fondue dans l'expression globale. Pour éviter ces deux extrêmes propres à la vie d'un groupe de parole, il s'agit de trouver un équilibre sain entre la dynamique de groupe et l'individualisation. Équilibre qui rend possible un authentique "prendre part", compte tenu de la nécessité pour tous et toutes de trouver un intérêt réel dans la participation aux ateliers.

Ainsi, la dynamique globale des ateliers Passe-murailles se caractérise en deux mouvements :

- Le « faire groupe », compris dans le sens d'une appartenance à un groupe d'expression, une participation active à une communauté de recherche, pour mieux appréhender le monde et la pluralité des représentations.
- L' « individuation » qui découle directement de la participation active, du prendre part au groupe, et qui est le processus où l'enfant identifie ses appartenances culturelles et sociales mais également les dépasse en les interrogeant, en les confrontant à celles des autres. *L'individuation* se différencie de *l'individualisation* qui, elle, implique l'idée d'une identité aboutie et désormais fixe, alors que l'individuation est un processus toujours en cours dans lequel l'individu se nourrit constamment de son environnement et façonne son identité à partir de ce qui le précède et de ce qu'il va rencontrer. Ces deux mouvements sont importants et s'équilibrent l'un et l'autre, empêchant soit un isolement identitaire, soit une dissolution de l'identité dans le groupe. Par ce processus, l'individu se faisant, est en même temps reconnu par le groupe.

Les premiers ateliers insistent sur le « faire groupe », c'est à dire former une communauté de recherche dans laquelle chacun.e a sa place, et au sein de laquelle la parole est considérée et accueillie. Ainsi, comme nous l'avions présenté plus haut, nous créons un cadre horizontal : un nom de groupe, une salutation propre au groupe, un espace de « parole protégé » et des règles imaginées et votées par le groupe. Ce "faire groupe" est essentiel pour créer un cadre où chacun.e ait sa place et puisse se sentir en confiance.

Lorsque le groupe se stabilise, les activités proposées s'orientent vers l'individuation : les enfants parlent d'eux-mêmes à travers leurs recherches et leur propre vécu pour petit à petit élaborer leur récit de vie. La parole est écoutée, recueillie telle qu'elle, enregistrée, notée. C'est ce qui étonne d'ailleurs beaucoup d'enfants. Nous récoltons chaque témoignage, nous répétons certaines phrases des enfants, ou rappelons certains points de vue et observons alors chez eux

un étonnement révélateur : ils ne sont pas coutumiers d'une telle écoute. Cette réaction est suivie d'une prise de conscience : les enfants comprennent que leur parole compte et qu'en étant notée et répétée, elle implique une certaine responsabilité. Par conséquent, les enfants endossent un rôle de transmission qui prend une importance nouvelle et cela change non seulement leur rapport au groupe mais également leur rapport à l'identité.

Les enfants prennent part au groupe au sens où ce groupe est également le lieu et l'occasion de leur individuation. Ici, au travers de l'expression de leur vécu et de la discussion facilitée par l'animateur, les enfants confrontent leur point de vue à celui des autres, le forgent selon les réalités partagées. L'aboutissement des ateliers n'est donc pas la confirmation d'un point de vue déjà présent chez les participants.es mais le partage de perspectives et l'expérience du dialogue. Pour illustrer cette dynamique nous évoquerons un épisode qui concerne deux enfants au cours d'un atelier d'expression : PL et HI² partagent au groupe leur expérience respective des taxis en Tunisie et en Algérie. Ensemble, comparant leurs propos, ils s'accordent à dire que les chauffeurs de taxis donnent de l'argent aux passagers après leur course. C'est une expérience qu'ils ont en commun. Ensemble ils interprètent cette expérience et s'accordent à dire qu'en Tunisie tout comme en Algérie, les chauffeurs de taxis payent les passagers pour leur course. Ils vont alors valider cette idée comme une vérité et la présenter au reste du groupe. Cette idée que "les chauffeurs de taxis payent les passagers" est mise en doute par le reste du groupe qui questionne alors PL et HI sur leurs expériences. Au fur et à mesure des ateliers et des discussions, PL et HI reverront cette vérité et accepteront avoir mal interprété leur expérience à ce sujet. Cette situation est très révélatrice de la dynamique de groupe mise en place où chacun.e forge son point de vue, non pas seulement à partir de son propre vécu, mais à partir des échanges de points de vue qui sont rendus possibles au sein du groupe.

Il y a dans les ateliers à la fois la place pour l'individuation, le vécu donnant lieu à une expression et une interprétation personnelle, et à l'intégration du point de vue dans le groupe par le dialogue, visant à le faire évoluer plutôt que de participer à une éventuelle individualisation chez chaque enfant.

5) Le récit de soi : un apprentissage tendu vers les autres

L'exercice du récit de soi, nous l'avons vu avec l'exemple précédent, implique de fait la question de la véracité des propos tenus au cours des ateliers. Les sciences sociales, dans le domaine de l'anthropologie de l'enfance, posent d'ailleurs elles-mêmes le problème de la véracité des propos énoncés par les enfants. Quel crédit leur donner ? Quelle place donner au mensonge ou à l'approximation ?

Ces questions sont en effets judicieuses dans le cadre d'une recherche. Cependant, en ce qui concerne le projet Passe-murailles, cette question de la véracité est moins pertinente que peut l'être la question de l'authenticité du témoignage. En effet, la recherche-cré'action mise en place porte sur les représentations des enfants, la façon dont se crée leur réalité. Cette visée est d'ailleurs caractéristique de l'approche participative : nous ne voulons pas corriger les enfants

² Les noms des enfants et des parents ont été anonymisés pour des raisons que nous développerons dans la partie "Analyse des données récoltées au cours des ateliers et des entretiens".

sur leur propos mais accéder au plus près à leurs représentations. Car ce qui nous concerne est davantage la manière dont l'enfant va se raconter et la manière dont il va composer son récit. De plus, comme le montrent les études sur la narrativité, il y a un grand enjeu social à se raconter, non seulement pour exposer une identité à ceux qui nous entourent mais également pour construire cette identité et l'ancrer dans le présent. Paul Ricoeur écrivait à ce propos :

« *Le récit donne un sens à notre existence car toute identité est une identité narrative* » (Temps et Récit, 1983).

En effet, l'identité n'est pas qu'une simple affaire de faits et de situations qui nous définiraient sous la somme objective des actes et des expériences vécus. Une grande part de l'élaboration de l'identité tient au récit que l'on fait de son propre vécu. L'identité narrative, telle que l'entend Ricoeur, est une mise en intrigue de la somme des événements passés. L'individu donne sens, a posteriori, à ses expériences en les racontant, non pas seulement en les restituant telles quelles mais en organisant une configuration qui les intègre dans une temporalité propre au récit. Cette nouvelle organisation, qui apparaît à l'occasion du récit de soi, forge l'identité de l'individu.

C'est tout l'enjeu des récits de vie : se raconter, en présence et en écoute des autres, c'est devenir acteur et actrice de son identité, faire l'expérience de la liberté de se présenter auprès des autres. En donnant un sens à notre existence par le récit, nous offrons ce sens à ceux et celles qui nous entourent. C'est ce que démontrent également les travaux de Stéphane Laurens et Nicolas Roussiau, dans *La mémoire sociale - Identités et Représentations sociales*, qui s'appuient des théories de Pierre Janet sur la fonction sociale de la mémoire :

« *La mémoire ne serait [...] pas un acte individuel mais une fonction sociale répondant à l'objectif de faire voir à l'autre ce que nous avons vu, c'est-à-dire de lui transférer notre expérience construite par le récit que nous en faisons pour nous et pour lui* » (p12)

Ainsi, avoir recours à ses souvenirs pour faire le récit de soi, est d'abord un partage d'expérience. Mais cela ne s'arrête pas là car le récit qu'un individu fait de lui-même s'inscrit dans un présent donné, une situation donnée et à l'attention d'un groupe de personnes donné. La mémoire, si elle est dirigée vers autrui, est également une recomposition, une reconfiguration. C'est à dire que c'est un récit que l'individu élabore à partir de ses souvenirs mais également à l'aune de sa situation actuelle :

« *L'élaboration de la mémoire est un point de vue du présent inscrit dans les préoccupations actuelles sur le passé, elle imprègne donc la mémoire d'éléments sociaux d'aujourd'hui devenus pertinents* » (p13)

En se racontant, on donne du sens à ce qu'on a vécu, mais ce sens, du même coup, entre en écho avec la situation présente, avec les préoccupations actuelles. Ainsi, le récit que l'on fait de soi s'avère toujours actuel. Le passé est recomposé pour y inclure des références aux enjeux auxquels l'individu fait face au présent. C'est un processus qui permet à l'individu de s'ancrer dans un groupe, de s'inclure dans l'action collective et c'est pourquoi le récit de soi actualise l'identité et participe à l'intégration de chacun.e au sein d'une société.

Nous notons que le processus de récit de vie prend tout son sens lorsqu'il est tendu vers autrui, d'abord dans une volonté de partage d'expérience, puis enfin dans une volonté d'ancrer son récit dans la cohérence d'un présent vécu par tous et toutes. Nous verrons ainsi dans l'analyse des données récoltées au cours des ateliers que certains enfants, prenant la mesure

d'une valeur partagée dans leur présent, l'intègrent dans leur récit de vie afin de se faire valoir auprès du groupe. C'est le cas de deux enfants, GM et HI, qui intègrent dans leur récit de vie l'usage acrobatique de motocross, sachant que cela ferait grand effet sur l'auditoire. Ici nous voyons bien que ce n'est pas la véracité des informations qui prévalent mais bien l'interrogation sur l'agencement des éléments du récit. Un autre enfant, PL, nous racontant sa circoncision, en vient petit à petit à faire le lien entre cette cérémonie qu'il considère importante et sa nationalité : il arrive à la conclusion que la circoncision lui avait été appliquée pour qu'il devienne tunisien. Voilà une manière de réorganiser différentes expériences ensemble pour faire naître un sens qui convient à cet enfant. Encore une fois cette affirmation sera ensuite discutée par le groupe.

Le travail du récit de vie est bien entendu révélateur de réagencements présents également dans le récit des parents d'élèves. C'est le cas, par exemple de Mme Y, la mère d'AB qui, en parlant de la portée de la culture turque dans sa vie, évoque les problèmes de langage de ses enfants qui doivent assister à des séances chez l'orthophoniste. Selon elle, ces troubles viendraient du fait des discours contradictoires qu'elle aurait reçus, en tant que mère, sur le langage à privilégier lorsqu'elle s'adresse à ses enfants. Pendant une longue période certains spécialistes lui ont conseillé d'éviter de leur parler en turc, alors que quelques temps plus tard d'autres lui ont vanté les mérites du plurilinguisme. Cette confusion ayant, d'après Mme Y, eu des conséquences sur le rapport au langage de ses enfants.

Si nous affirmons que les rapports entre récit de soi et identité sont en effet ténus, nous sommes néanmoins vigilants face à cette relation entre récit de soi et relecture voire réécriture du passé. Et c'est pourquoi il nous paraît important de distinguer deux intentions du récit de vie qui diffèrent en conséquences : faire émerger un sens et définir une causalité.

6) Le sens et la cause

Faire le récit de soi, nous l'avons dit, c'est donner un sens à ses expériences, faire résonner ses préoccupations actuelles dans la mémoire de son vécu. Mais pour comprendre vraiment la portée du récit de vie sur l'identité, il s'agit de comprendre ce que signifie "donner un sens" au récit. La première acception de "sens" qui nous vient est celle de la "signification". Donner un sens c'est rendre intelligible, compréhensible une situation, lui attribuant ainsi une raison d'être.

Ce qui importe aux récits individuels qui se construisent au fur et à mesure des ateliers Passe-murailles, c'est justement leur signification. On peut même dire que la démarche du récit de soi consiste à produire de la signification, à rendre plus intelligible encore ce que l'on a vécu, ordonner d'une nouvelle manière son passé à l'aune du présent pour le rendre compréhensible vis à vis des préoccupations actuelles.

La seconde acception de « sens » donne à penser que produire un sens dans son récit c'est lui donner une orientation, une direction qui concorde avec le présent et qui prépare, peut-être aussi, les événements futurs. Et c'est à ce niveau-là que réside un autre écueil que le projet Passe-murailles se doit d'éviter : le récit qui se crée pour chacun.e au cours des ateliers ne doit pas « expliquer » ou définir une logique à appliquer au parcours de vie. Le récit que l'on fait de soi ne doit pas s'enfermer dans une logique de cause à effet qui viendrait clore une identité, lui

refuser toute évolution. Le danger de toute démarche de récit de soi est de reconstruire artificiellement la causalité des événements passés. En effet, faire émerger un sens ou tracer une causalité n'a pas les mêmes conséquences. La signification que l'on accorde à une histoire de vie se construit au travers de l'interprétation des différents événements que l'individu se remémore. Cette interprétation est subjective et se fait à l'aune de sa situation présente. En aucun cas cette interprétation ne pourrait constituer une reproduction objective des faits et donc poser une relation de cause à effet entre les événements. Encore une fois ici, ce n'est pas la vérité du témoignage qui est recherchée mais bien l'authenticité de la démarche pour créer du sens et intégrer son histoire de vie dans le présent.

La causalité, que l'on viendrait artificiellement plaquer sur son passé, produirait l'effet d'un déterminisme irréversible, réduisant l'horizon du sujet à son passé alors que la signification que l'on fait émerger d'une discussion de groupe ouvre la voie des possibilités, trace des perspectives pour la suite, rend au sujet sa puissance d'action. C'est précisément ce que nous visons en intégrant le conte dans les ateliers d'expression, mêlant ainsi expression du vécu avec l'imaginaire. Nous invitons les enfants à découvrir le sens du conte qui leur est proposé et à faire des liens avec leur vécu. Ces histoires qu'ils partagent, qui nourrissent leurs discussions, font écho à leur propre histoire, donnent un sens à leur parcours de vie. Donner du sens pour mieux s'intégrer encore dans les enjeux de leur situation présente, c'est toute l'ambition du récit de vie.

Pour conclure cette partie qui visait à présenter les intentions du projet Passe-murailles, nous soulignerons les caractéristiques de ce dispositif qui tient moins d'un protocole que de conditions spécifiques pour créer un espace de participation et d'expression libre. Ces conditions doivent permettre d'avoir accès le plus fidèlement possible aux représentations des enfants. Mais elles doivent également garantir une réelle participation c'est-à-dire une participation qui rende possible une "individuation" et non pas une individualisation voire à l'opposé un effacement dans le collectif. Pour cela il s'agit de créer les conditions d'expression et d'échange qui permettent à chaque individu de se construire en rapport avec les autres. L'étape du récit de vie est déterminante pour cela et elle requiert un travail de groupe. Car c'est dans le dialogue que l'identité se crée et surtout que chacun.e donne du sens à son parcours de vie.

En choisissant pour cette expérimentation du dispositif Passe-murailles des enfants de 6 à 11 ans issus de l'immigration (à différents degrés), nous avons également choisi de faire entendre la voix de celles et ceux qui, parce qu'ils sont enfants, ou bien parce qu'ils sont à la lisière de plusieurs cultures, ne trouvent pas de moyens d'expression. Nous vous présenterons ici la diversité des publics sollicités pour ensuite décrire le dispositif dans le détail.

III - Présentation des publics. Qu'impliquent ces contextes particuliers ?

Comme l'ont recommandé I. Danic, J. Delalande et P. Rayou dans leur ouvrage « Enquêter auprès d'enfants et de jeunes » (2006), nous souhaitons réaliser notre projet avec différents publics et au sein de cadres variés. Nous pensons qu'une observation des interactions enfantines est indispensable face aux difficultés possibles des enfants à construire un discours sur leurs pratiques, mais également pour repérer les décalages entre discours et pratiques. L'observation de ces interactions pose néanmoins la question du cadre, qui peut être décisif dans la récolte de données. Et c'est pourquoi nous avons tenu à ce que nos ateliers prennent place dans différents contextes :

1- En dehors de l'école.

2- Dans trois écoles des quartiers sud de Grenoble, sur le temps « extra-scolaire » (après la classe).

3- Dans une classe UPE2A, sur le temps scolaire en compagnie de l'institutrice.

Les animations en dehors de l'école ont été les premières à être menées, en 2019. Par l'intermédiaire d'un groupe de parents, quatre enfants ont été sollicités. Le cadre était plus souple et les animations pouvaient se faire dans les parcs ou au domicile des enfants. La durée de ces ateliers pouvait aussi varier. Pour deux de ces enfants, la création du conte s'est faite en autonomie totale.

Le deuxième cadre s'est construit grâce à notre partenariat avec la Confédération Syndicale des Familles (CSF). Les ateliers (dits "itinérants") avec les animateurs de CoMet' avaient lieu lors des club-lectures, en présence d'un ou d'une animatrice de la CSF. Les groupes étaient constitués de cinq enfants environ, tous du même niveau (CP ou CE1) mais parfois de classes différentes. La fréquence des clubs-lectures était de deux fois par semaine en présence de l'animateur CSF et notre intervention au sein d'un même groupe, d'une fois tous les dix jours environ entre novembre 2019 et mars 2020 puis de mars à juin 2020 par téléphone de façon moins régulière. Les séances avaient lieu de 16h à 17h30 les lundis, mardis, jeudis et vendredis. Les animateurs CSF avaient la possibilité de revenir sur nos propositions et d'aider les enfants à compléter leurs carnets d'enquête en dehors de nos interventions. Soixante enfants de CP et CE1 étaient concernés. Les CP ont pris part à plusieurs ateliers mais ce sont les CE1 qui ont fait l'enquête ethnographique, et dont on retrouve les récits de vie et les contes dans l'album.

Le troisième cadre de travail est né de notre partenariat avec l'Unité Pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) d'une école grenobloise. Les ateliers étaient réalisés avec dix enfants de 8 à 10 ans entre janvier et mars 2020 puis de mars à juin 2020 par téléphone de façon moins régulière. Les séances avaient lieu les jeudis matins de 9h30 à 10h15 puis de 10h30 à 11h30. La

récréation séparait ces deux temps. En assistant à ce moment ludique, nous avons pu créer les conditions d'une "observation participante". Nous pouvions mieux saisir la dynamique de groupe, les affinités, les jeux privilégiés issus de la culture enfantine (comme les jeux de ficelle, le chat perché, etc). Parfois, nous avons l'occasion d'en savoir plus sur l'univers culturel de la famille des enfants : FR a par exemple une fois emmené un livre de contes dans sa langue qu'elle nous a lu dans la cour, entourée de quelques autres enfants curieux.

Ces différents contextes n'avaient pas la même incidence sur le déroulement du projet. Ainsi, nous avons eu moins de contacts avec les parents des enfants UPE2A (pour la plupart, nous ne les avons pas rencontrés et nous ne les avons pas toujours au téléphone pendant le confinement puisqu'ils ne parlaient pas tous le français). Cela nous a peut-être aidé à rester plus proche de la parole des enfants, sans y plaquer la vision des adultes. D'un autre côté, lorsqu'il y avait un échange avec les parents, cela était très intéressant. Par manque de temps, nous n'avons pas toujours pu aborder toutes les thématiques de la Carte du Monde Caché (en l'occurrence, le questionnement en relation avec l'île des adultoïdes : Qu'est-ce qui est étrange chez les adultes? Que font les enfants et que les adultes ne peuvent pas comprendre?). Les quatre enfants qui ont pris part aux animations en dehors de l'école, ont eu, eux, le temps d'aborder ces questions plus longuement. On le voit d'ailleurs dans leurs récits de vie. Cependant, on pourrait aussi regretter le fait qu'ils n'aient pas assisté, pendant cette période, à des ateliers avec d'autres pairs découvrant par la même occasion de nouveaux pays et cultures. Chaque cadre de travail avait ainsi son lot d'avantages et d'inconvénients qu'il s'agit de connaître lors de l'analyse des données.

IV - Présentation du dispositif Passe-murailles, quelle méthodologie est mise en place pour les ateliers ?

Le projet Passe-murailles, en tant que projet d'animation et de recherche se déroule sur deux axes principaux :

1- L'animation d'ateliers d'expression :

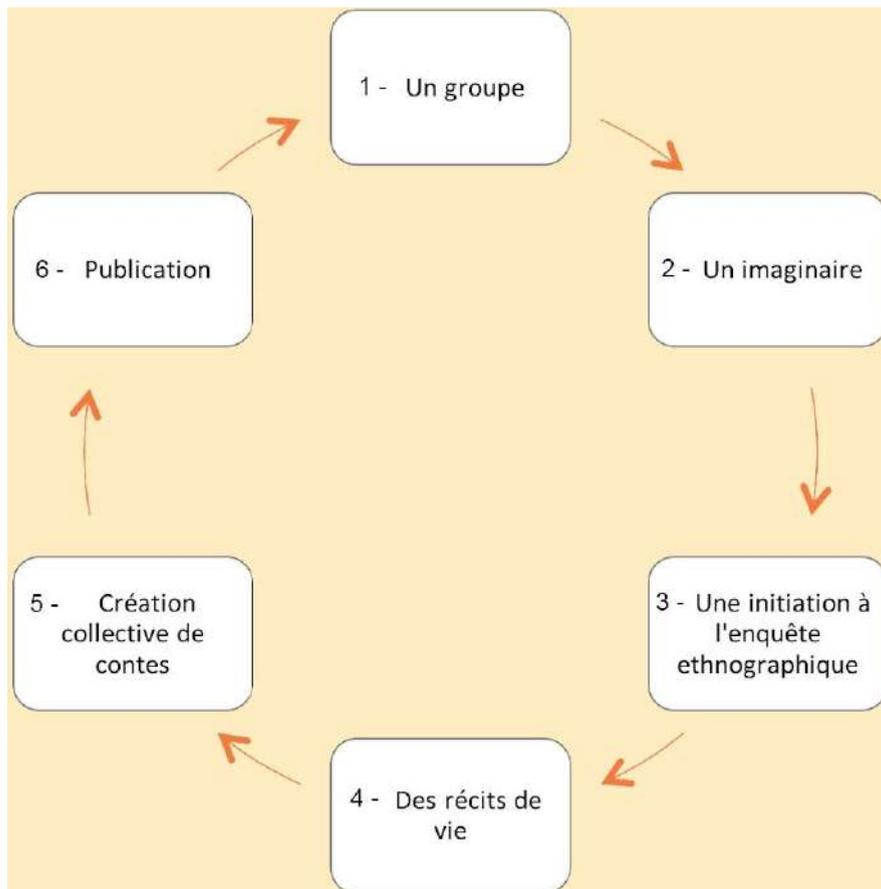
- Initiation à l'enquête ethnographique et à l'art du conte.
- Animation d'un espace d'expression sur le thème de l'interculturalité.
- Création collective de conte.

2- Une analyse référencée des processus observés :

- Enregistrements et retranscription des ateliers.
- Mise en place d'entretiens semi-directifs auprès des enfants et des parents.
- Analyse des données sous le prisme des recherches ethnographiques.
- Auto-évaluation du dispositif.

Ce dispositif, loin de requérir une application statique et protocolaire, est au contraire complexe et dynamique. Chacune de ses étapes prépare la suivante, offrant aux enfants un apprentissage progressif. De plus, le dispositif incluant à la fois l'animation et la recherche, l'un et l'autre se nourrissent mutuellement tant sur le plan de la connaissance de la réalité enfantine que sur le plan d'une auto-évaluation du dispositif. Nous observons alors une dynamique cyclique pour un processus global toujours en évolution : une première application de Passe-murailles débouche sur des données analysées et sur une réflexion à propos des moyens d'animation qui permettront d'optimiser et de ré-orienter, au cas où cela est pertinent, le dispositif lui-même. La deuxième application de Passe-murailles sera donc enrichie de la session précédente, de ses résultats et des nouveaux objectifs qu'ils feront naître.

C'est pourquoi nous tenons à vous présenter le dispositif Passe-murailles comme un cycle de six étapes, se déroulant sur 10 à 15 séances que nous détaillerons ensuite.



1 – Un groupe : rassembler les enfants par un nom d'équipe et une salutation qui leur seront communs et par lesquels chaque séance sera ouverte.

2 – Un imaginaire pour créer un espace d'expression en confiance et pour traiter de l'interculturalité à travers des images partagées de tous. Les contes abordés lors des ateliers font également partie de cet imaginaire commun auquel participent les enfants.

3 – Une initiation à l'ethnologie pour préparer les enfants à des enquêtes sur leur environnement proche et les cultures qu'il connaît.

4 – Au cours des ateliers les enfants confrontent leurs perspectives avec celles des autres par le dialogue et des jeux d'expression. Ainsi progressivement ils apprennent à faire leur propre récit de vie et à écouter celui des autres enfants. Le travail de groupe, ici, est d'abord individuel puis ensuite partagé.

5 – Au contraire de l'élaboration des récits de vie, cette étape est entièrement collective : chaque participant.e, en coopération avec les autres, contribue à une création. Dans la continuité des récits de vie, le conte reflète les éléments individuels et les inclut dans un mouvement collectif.

6 – Diffusion : le fruit du travail de groupe depuis sa création fait l’objet d’un album papier ainsi que d’une représentation publique. La diffusion comprend également l’écriture et le partage d’un dossier d’analyse.

1- bis : L’album Passe-murailles a pour vocation d’être présenté à d’autres participants.es que ceux ayant participé au dispositif des ateliers. Sa lecture pourra être un point de départ pour la formation d’un nouveau groupe, créant l’engouement dans la lignée d’un projet qui rassemble.

Nous détaillons ici les différentes étapes telles que nous les avons vécues et expérimentées:

1) Un groupe

Un temps est nécessaire pour faire connaissance. Il peut consister en petits jeux comme celui de la pelote de laine (les participants sont en cercle. Une personne dit le nom d’un des membres du groupe puis lui lance la pelote de laine et ainsi de suite. Lorsque tout le monde a été désigné et qu’un beau motif en laine est apparu au centre du cercle, on rembobine la pelote en faisant le chemin inverse) ou le jeu du “wizz, bloc, youpla” (les participants sont en cercle. Une personne lance une balle imaginaire à son voisin en disant “wizz” et en faisant un geste déterminé à l’avance, et ainsi de suite. Lorsqu’un membre du groupe dit : “bloc”, la balle repart en sens inverse. Lorsqu’il dit “youpla”, on saute le tour d’une personne).

Pour déterminer le nom d’un groupe, nous utilisons les cartes DIXIT avec les enfants. Nous discutons avec eux de ce que leur évoque le terme “explorateur” ou “aventurier” puis nous leur demandons de choisir parmi un tas de cartes, celle qui leur fait le plus penser à ce thème. Chacun explique ensuite son choix. Nous notons les idées évoquées pendant la séance puis nous les soumettons aux enfants qui les transforment à leur guise. Nous procédons souvent à un vote pour que le nom définitif soit choisi.

Les enfants trouvent également une salutation qui sera propre aux participants.es du groupe. Chaque ateliers débutera par cette salutation. Pour souder un groupe, c’est tout un rituel qui se met en place selon les affinités des enfants. Une pratique de l’attention (pratique méditative) de quelques minutes permet de marquer l’entrée dans l’atelier tout en permettant à chacun.e de se reconnecter à ses émotions, ses souvenirs et son imaginaire.

2) Un imaginaire

L’imaginaire Passe-murailles débute avec la carte du monde caché³ : le dessin d’une île à explorer dont les recoins symbolisent les aspects les plus tangibles d’une culture : le pays, la langue, l’artisanat et les traditions, les interdits et enfin la transmission au sein de la famille. Cette carte est montrée aux enfants dès les premiers ateliers. Les thématiques abordées lors des

³ Voir annexe 2 page 54

animations correspondent à des lieux précis sur la carte : la plage du cœur du trésor, le volcan des pays mystérieux, etc. Les enfants peuvent donc suivre les étapes du projet grâce à cette carte qui leur sert de boussole et de repère. Certains enfants essaient d'anticiper les prochaines thématiques des missions ethnographiques grâce à la carte.

Un arbre à palabre⁴ accompagne tous nos ateliers. Sa présence est symbolique : il invite à la parole et à l'écoute du groupe. Cet arbre est réalisé en carton et peut être monté et démonté. Les enfants participent souvent à sa mise en place au début de l'atelier. Les branches de l'arbre peuvent être utilisées pour suspendre des créations faites par les enfants.

Une malle aux trésors⁵ est utilisée avec certains groupes. Elle contient des habits pour se déguiser, de petits objets comme des poupées russes pour réaliser des scénettes de mime ainsi que les créations des enfants.

A. L'utilisation des contes dans les ateliers

Les contes font partie de l'imaginaire commun déployé avec Les Passe-murailles. Nous les choisissons avec soin pour qu'ils soient en lien avec les thématiques interculturelles. Au moment du conte, un enfant va récupérer dans le nid de l'arbre à Palabres⁶ un objet tenu secret jusqu'alors et qui introduit l'histoire. Il peut s'agir d'un caillou, d'un oiseau en origami ou d'une sonnette de vélo par exemple.

B. Les contes racontés :

- *La soupe aux cailloux* (sur le thème du partage)
- *Les quatre aveugles et l'éléphant* (sur la relativité des points de vue)
- *Hugo et le pays des ogres* (sur la découverte d'un nouveau pays/ sur les préjugés)
- *Les raisins* (sur les langues)
- *Le rêve du pauvre homme* (sur les trésors)
- *Le roi boiteux* (sur les règles et les interdits)
- *L'anneau de Gygès* (sur le pouvoir)

⁴ Voir annexe 3 page 55

⁵ Voir annexe 4 page 55

⁶ Voir annexe 5 page 56

C. Autres histoires lues :

- *L'abri*, de Céline Claire (sur l'hospitalité)

- *Palmir*, Gilles Baum et Amandine Piu (sur l'émigration). Ce livre a servi de support pour débiter l'animation sur les cartes sensibles.

Le conte est un outil d'expérimentation des règles communes. L'histoire constitue un référentiel auquel chacun.e peut se rapporter au sein du débat collectif. La situation que pose le conte permet une prise de distance des participants et des participantes par rapport au sujet traité, ce qui a pour conséquence à la fois de libérer la parole et de garantir l'implication égale de tous et toutes à la discussion alors que le témoignage individuel a tendance à exclure la partie du groupe qui ne se sent pas concernée. Nous faisons suivre chaque histoire contée par une série de questions afin de nous assurer que chacun.e ait bien compris les enjeux du conte mais également pour faire parler les enfants sur le thème abordé.

3) Une initiation à l'enquête ethnographique

Lors de cette étape, nous distribuons aux enfants un carnet d'enquête et de petites missions à coller à l'intérieur⁷. Nous proposons également des jeux sur les différences culturelles. Les enfants sont invités à enquêter eux-mêmes sur leur quotidien et leur environnement proche. Le carnet d'enquête constitue pour l'enfant à la fois un espace de création intime et la possibilité d'exprimer, par le dessin, l'écrit, le collage, les photos, le résultat de ses recherches. Après chaque atelier, nous distribuons aux enfants une mission d'enquête à réaliser à la maison, en dehors des ateliers.

A. Exemples de missions d'enquête

- Enquête sur les pays que tu connais bien. Prends des photos, écris, dessine tout ce qui pourra nous aider à mieux le comprendre.
- Présente nous une comptine ou une chanson dans ta langue.
- Apporte, dessine ou prend une photo d'un objet très important pour toi et ta famille, un objet qui a une histoire et que tes parents peuvent te raconter.
- Observe et note tout ce qui te semble bizarre, étrange, rigolo, chez les grandes personnes. Tout ce que les enfants font et que les adultes ne peuvent pas comprendre.

⁷ Voir annexe 6 page 56

B. Les jeux ethnographiques et imaginatifs

Ces jeux révèlent des informations sur les enfants et leurs modes de vie. Ils sont aussi l'occasion de s'ouvrir à d'autres cultures.

Exemples de jeux :

- Le jeu des "Bonjour"

Principe : Deux enfants reçoivent chacun un papier sur lequel est décrit une façon de se saluer dans le monde (au Tibet, on se tire la langue, etc). Ils se saluent ensuite chacun de leur manière puis nous discutons de leurs impressions.

- Dessins à partir d'un thème

- Portraits chinois

- "Je suis comme"

- La fleur des langues⁸

- Le jeu des différences

- Le jeu des interdits

C. Les cartes sensibles

Des cartes sensibles⁹ ont été réalisées avec le groupe d'enfants primo-arrivants. Ces cartes sont les représentations subjectives du voyage qu'ils ont fait jusqu'en France et des souvenirs qui y sont reliés. Les gommettes correspondent à des émotions : le vert pour la joie, le jaune pour la fatigue, le noir pour la peur, le rouge pour la colère, le rose pour le sentiment amoureux et le bleu pour la tristesse. Les autres couleurs et textures ainsi que leur correspondance avec un élément du voyage ont été choisies par les enfants eux-mêmes.

D. Les sorties photos

Une sortie photo a également été organisée avec les enfants de la classe UPE2A. Nous avons prêté plusieurs appareils photo aux enfants puis nous avons arpenté le quartier avec eux à la recherche d'éléments nouveaux pour eux, qu'ils ne voyaient pas dans leur pays de naissance. Les photos réalisées représentaient par exemple les tramways, des éléments architecturaux, des graffitis, des plantes, une caméra à l'angle d'un restaurant, des écriteaux en français. Lors de la séance suivante, nous avons imprimé ces photos, puis les enfants en ont choisi deux chacun

⁸ Voir annexe 7 page 57

⁹ Voir annexe 8 page 57

qu'ils ont présenté. Ils nous ont expliqué en quoi ces photos représentaient pour eux quelque chose de nouveau, lié à la France.

4) Des récits de vie

A. Les entretiens

Afin de mieux saisir la vision des enfants sur les thèmes abordés et pour demander des précisions, nous avons réalisé avec eux des entretiens. qualitatifs individuels et d'autres par petits groupes. Ceux-ci avaient lieu pendant les ateliers, lors de sorties bibliothèques ou de rencontres-familles. Ils combinaient différentes approches pour solliciter de manière maximale leur expérience :

- **Questionnaires simples** (orientés sur un thème et avec des questions ouvertes)
- **Questionnaires semi-directifs sur différents thèmes** : les pays, le langage, les règles. Variante : proposer aux enfants, à la suite d'un entretien, de poser eux-mêmes des questions à l'enquêteur.
- **Réaction à des scénarios proposés** (dans telle situation que fais-tu ?) Scénarios sur la préférence, la hiérarchie, la violence, la justice. Variante : Poser des dilemmes moraux.
- **Les narrations** (j'aimerais que tu me racontes tes années à l'école ; Raconte-moi ta journée et les langues que tu entends ; Raconte-moi quand tu vas dans un autre pays).
- **À partir de contes et d'histoires créées en groupe**
- **À partir des résultats d'enquête**
- **À partir de photo-langage** (vignettes et cartes DIXIT)
- **Bilan des savoirs** (classe/cour/maison)
- **Associations d'idées** (à quels autres termes le mot « famille » te fait penser ?)

Le projet implique également les parents qui contribuent à l'enquête et participent à des entretiens individuels. Nous avons en effet remarqué que ce projet fait beaucoup parler les parents qui se livrent rapidement sur leurs histoires familiales et notamment leurs difficultés à transmettre une culture, une langue et à combiner cela avec ce qu'apprennent les enfants à l'extérieur.

B. Questions-type posées aux parents

- Depuis combien de temps êtes-vous en France ?
- Qu'est-ce que vous aimeriez transmettre de votre culture, de votre pays à vos enfants? Qu'est-ce que vous aimeriez qu'ils apprennent? n'apprennent pas? et de la France?
- Qu'est-ce que vous faites à la maison et au quotidien pour transmettre cette culture?
- Est-ce que vous racontez des histoires/ chantez des chansons à vos enfants dans votre langue? et en français?
- Quand vous les grondez ou quand vous leur dites des mots d'affection, dans quelle langue le dites-vous?

Les entretiens avec les parents, souvent réalisés après ceux avec les enfants nous permettaient également de préciser les paroles de leurs enfants. Nous avons cherché à croiser les histoires des enfants aux récits de vie de leurs parents, notamment en nous intéressant au projet de «transmission culturelle » que ceux-ci élaborent pour eux.

Nous prenons le temps de faire la retranscription des ateliers et des entretiens préalablement enregistrés. Les éléments importants transmis par chaque enfant lors de son enquête font l'objet d'un texte d'une dizaine de lignes (le récit de vie) que nous rédigeons en gardant le plus possible les expressions des enfants. Nous lui lisons son récit de vie qu'il corrige et auquel il ajoute des modifications. Nous lui donnons également une nouvelle mission. C'est le défi photo : l'enfant réalise un dessin ou nous envoie une photo qui illustre son récit de vie. Ce peut être une photo de lui-même ou une photo d'un objet, d'un paysage. Cette illustration sera utilisée dans l'album.

5) Création collective de contes

Avant de se lancer dans la création des contes avec les enfants, nous avons pensé à reprendre avec eux des éléments-clefs présents dans plusieurs de leurs récits de vie. Si dans un groupe, deux ou trois enfants avaient parlé de leur bonheur à marcher pieds nus dans le sable ou à assister à des mariages, nous souhaitions utiliser ces éléments comme piliers pour débiter la narration. Cela aurait peut-être été une bonne méthode si nous avions pu maintenir les séances d'animation en groupes. Or, avec le confinement mis en place pour lutter contre la pandémie de coronavirus, nous avons été contraints de continuer nos animations par téléphone en discutant avec un enfant à la fois. Dans ce contexte, il nous a semblé plus pertinent de laisser une totale liberté aux enfants dans leur choix du lieu, du personnage et des péripéties.

Nous avons réalisé une vidéo personnalisée pour chaque groupe d'enfants que nous leur avons envoyé afin de leur expliquer cette nouvelle étape du projet : "Les épisodes des explorateurs confinés".

A. La méthode

À tour de rôle, les enfants d'un même groupe ont imaginé un épisode du conte selon le schéma suivant :

- 1) Le lieu
- 2) Le personnage principal
- 3) La quête
- 4) Les péripéties
- 5) La résolution

Pour les groupes de quatre enfants, nous avons unifié la quête avec les péripéties pour ne faire que quatre épisodes. Lorsque le groupe n'était constitué que de trois enfants, les deux premiers ont imaginé deux épisodes. Nous avons créé une discussion Whatsapp pour chaque groupe afin de partager les épisodes au fur et à mesure et de garder autant soit peu un esprit d'équipe. Nous avons été surpris de constater à quel point les épisodes des contes reflétaient la personnalité des enfants. Comme l'a remarqué Christelle Gaïdatzis : "Ils parlaient d'eux d'une autre façon".

Enfin, chaque enfant s'il le souhaitait, faisait un dessin de l'épisode qu'il avait créé ou d'un autre épisode du conte inventé par son groupe. Puis, nous avons récupéré les autorisations des enfants et des parents pour mettre les dessins et les photos dans l'album. Dix contes ont été créés, dont 8 avec la méthode citée plus haut. Les deux autres contes ont été inventés par les quatre enfants sollicités en dehors du contexte scolaire.

- *"La maison aux dessins magiques"*
- *"L'éléphant volant et la belle assiette"*
- *"Le jardinier et la baguette magique"*
- *"À bord des engins volants"*
- *"La potion violette"*
- *"Darkside et le sorcier maléfique"*
- *"Lili et les sorcières jalouses"*
- *"Laïla et le trésor du fond de la mer"*
- *"L'incroyable histoire de Tacos et Gelato"*
- *"Le chemin de l'argent. Voyage vers la Bolivie"*

Parmi eux, le conte *“L’incroyable histoire de Tacos et Gelato”* a été le premier à voir le jour, en 2019. Il a été conçu au terme de plusieurs séances d’animation menées par Christelle Gaïdatzis en présence des deux enfants. Christelle a utilisé une image métaphorique pour expliquer aux enfants que le conte serait issu de leur imaginaire commun. Elle a placé un bol d’eau sur une table et a donné un flacon d’huiles essentielles à chaque enfant. Lorsqu’une des enfants ajoutait une idée au conte, elle versait une goutte de son flacon dans le bol d’eau.

“Le chemin de l’argent. Voyage vers la Bolivie” a été inventé en totale autonomie par les deux enfants de 9 et 11 ans.

6) Publication

A. Edition d’un album¹⁰

L’aboutissement du projet se fait par l’édition d’un album regroupant les récits de vie et les contes de tous les groupes d’enfants avec qui nous avons travaillé ainsi que des éléments de contextualisation du projet. Ce qui était jusque là cantonné à l’espace de l’atelier et au groupe, devient, avec l’accord des participants.es, public. Ce mouvement vers l’extérieur a pour effet de rendre audible la voix des participants.es et de donner une importance à ceux et celles qui sont désormais racontés. Un exemplaire est offert par nos partenaires à chaque participant pour qu’il/elle puisse apprécier la portée donnée à sa parole. C’est aussi l’occasion pour les enfants de découvrir le travail des différents groupes, d’en apprendre plus sur d’autres cultures et de lire des contes inventés par leurs pairs.

Cette étape est extrêmement importante puisqu’elle est la concrétisation pour les enfants du travail de toute l’année. Bien souvent, ceux et celles qui le reçoivent prennent conscience de l’ampleur du projet, de la reconnaissance de leur propre parole.

B. Les vidéos

Au sein de l’album, on trouve des QR codes customisés qui, une fois scannés, amènent vers des vidéos publiées sur la chaîne youtube de l’association. Chaque vidéo reprend les récits de vie d’un groupe d’enfants en disposant de plus d’images et de dessins. Une voix off raconte l’histoire du groupe et de ses membres. Cela permet aux enfants qui ne lisent pas encore, aux parents qui ne maîtrisent pas la langue française, ou tout simplement aux curieux d’avoir accès au contenu de l’album autrement. Les contes ont aussi été enregistrés et sont accessible au format audio sur le site de l’association CoMet’.

¹⁰ Voir annexe 9 page 58

C. Le spectacle de contes

Avant d'apprendre la nouvelle du confinement global de la population en mars, nous souhaitions réaliser un spectacle avec des conteurs et conteuses en juin. La date et le lieu avaient même été fixés : le 17 juin à l'*Espace 600*, scène régionale au cœur du quartier de la Villeneuve à Grenoble. Nous avons pris contact avec des artistes conteurs intéressés par le projet. L'idée était de mettre en scène les contes inventés par les enfants lors des ateliers et, avec notre partenariat avec la CSF, de proposer le spectacle à des festivals comme : *Textes en l'air* (Saint-Antoine-l'Abbaye), *Merci, bonsoir* (Grenoble), *Au bonheur des mômes* (Grand-Bornand). Nous aurons peut-être l'occasion à l'avenir de réaliser cette étape de valorisation des contes créés ou tout simplement de faire d'autres animations autour du projet Passe-murailles.

D. L'enregistrement des contes en langues étrangères

Cette autre étape a dû être mise en suspens, faute de temps et de possibilités de contact directs avec les parents (distanciation sociale), mais elle reste d'actualité et fera certainement partie des animations futures autour du projet ou du prochain cycle d'animation Passe-murailles. Nous souhaitons ainsi faire traduire les contes des enfants par les parents volontaires dans leur langue d'origine puis les enregistrer avec leur accord.

E. Le dossier d'analyse

Le présent dossier d'analyse reprend les données récoltées au cours des ateliers pour faire émerger quelques traits caractéristiques des représentations enfantines. Ce dossier se veut être une participation à la recherche en ethnologie et anthropologie de l'enfance, et pourra se décliner sous forme d'articles. Il constituera la base théorique à partir de laquelle les animations suivantes seront réévaluées et ré-orientées. Ainsi, de nouveaux objectifs de recherche seront définis pour le cycle suivant du dispositif Passe-murailles.

V - Résultats récoltés : analyse des données

Au cours des ateliers et des entretiens, nous avons récolté par enregistrements et retranscriptions les expressions et témoignages des enfants. Celles-ci feront échos aux créations collectives, les contes, qui elles-mêmes mettent en lumière la réalité interculturelle vécue par les enfants. Afin de comprendre ce que révèlent ces données, et les partager, nous les classons ici en plusieurs catégories :

- Les représentations sociales des enfants
- Les enfants dans les groupes
- Le rapport des enfants aux langues
- Le rapport des enfants à l'imaginaire
- La transmission (relation parent(s) enfant(s) et relation entre pairs)

Nos analyses sont portées sur les représentations culturelles des enfants et ne visent pas l'exhaustivité. Nous vous partageons une partie des données récoltées qui nous paraissent pertinentes et révélatrices des avantages du dispositif Passe-murailles.

Par souci de confidentialité, nous avons remplacé dans cette analyse les prénoms des enfants par deux lettres en capitales, comme AZ, qui ont été choisies au hasard. En effet, les témoignages recueillis dans l'album ont été soumis aux enfants avant publication. Ceux-ci ont eu l'occasion de revenir sur ce qu'ils avaient dit en entretien ou écrit dans leurs carnets d'enquête. Au contraire, et bien que les enfants étaient au courant de l'enregistrement des ateliers et des entretiens, les propos que nous vous présentons de façon anonymisée ont été dit sur le vif, avec plus de spontanéité. Ils sont pour nous très intéressants pour l'analyse mais il n'est pas souhaitable d'y accoler des noms.

1) Les représentations sociales des enfants

A. Interdits

Pour étudier la perception des normes par les enfants, nous avons notamment proposé un jeu appelé "débat mouvant". Ce jeu consiste à se placer d'un côté ou de l'autre d'une ligne pour répondre à un énoncé. Un côté correspond à la réponse "c'est interdit", l'autre à la réponse "ce n'est pas interdit". Nous donnons ainsi plusieurs énoncés : "courir dans la maison", "mentir", "couper la parole", "parler une autre langue". Lorsque les enfants se placent d'un côté ou de l'autre, ils doivent ensuite expliquer leur choix : "pourquoi est-ce interdit de courir dans la maison ?" Cet exercice permet de récolter de nombreux points de vue sur les normes vécues par les enfants. Ainsi plusieurs enfants ont pu s'exprimer sur le fait qu'il jugent certaines règles injustes voire absurdes :

DL : En fait des fois il y en a ils disent « hé tu cours plus dehors, dans la classe, tu t’amuses plus jamais, tu t’assois plus jamais, tu sautes plus jamais, tu grimpes plus aux arbres... c’est injuste tout ça! »

OE : On a le droit de dire qu’on est pas d’accord parce que si on nous interdit tout c’est complètement injuste.

GM : C’est vrai c’est injuste, c’est injuste quand vous criez (vous les adultes), on est encore des enfants hein, on peut faire ce qu’on veut, on a le temps on va pas mourir comme ça (“PAF” tape dans ses mains).

La discussion continue et les enfants parlent notamment des corvées qu’ils doivent faire sans savoir pourquoi. Nous cherchons ensemble à trouver des solutions pour éviter ce qu’ils nomment injustices.

François : Alors qu’est-ce qu’il faudrait faire ?

GM : Ben tu restes sage avec nous et nous on reste sage avec vous !

François : C’est parce que les adultes sont pas sages que vous vous êtes pas sages ?

GM : ouais

(DL rigole)

D’après eux, c’est parce qu’il y a un rapport déséquilibré entre les enfants et les adultes que les problèmes apparaissent. Il faudrait donc régler cette injustice. Et pourtant, OE a lui-même interprété certaines choses qui pourraient paraître injustes comme des situations tout à fait normale. Par exemple, il décrit sa mère et tente de trouver une raison au fait qu’elle fasse toutes les corvées :

OE : En fait... attend je vais dire un truc rigolo (...) en fait vous savez chez nous, en fait, les corvée, nous on fait même pas les corvées.

François : Qui les fait alors ?

OE : Ma mère

François : Toute seule ?

OE : Ouais vraiment toute seule

François : Et est-ce que c’est juste ça ?

GM : Non c’est injuste

OE : C'est même pas injuste... elle elle s'en fout... elle est née comme ça... elle préfère travailler c'est comme ça.

GM : *What ?*

OE : Elle est pas triste hein... même pas triste... tout ça elle le fait comme ça.

D'où vient cette idée, chez GM, que sa mère est "faite" pour s'occuper des corvées ? Il semble avoir construit l'idée qu'elle est "née" ainsi et que cela lui convient bien. Et en effet, elle ne se plaint pas devant lui.

Cet exercice sur les interdits permet aux enfants de partager leurs perceptions et, en conséquence, changer leur avis.

B. Traits récurrents

Pour certains groupes, les enfants étaient pour la plupart nés en France de parents issus de l'immigration. Ainsi ces enfants entretiennent un rapport au pays d'origine de leur parent sur le temps des vacances. Ce rapport au pays implique une perspective particulière. Nous avons récolté ici les traits récurrents que l'on retrouve dans les ateliers. Assez majoritairement, les enfants ont tendance à idéaliser ce/ ces pays, connus sur le temps des vacances et donc considéré(s) comme un lieu :

- "Où rien n'est interdit" : c'est le cas de IS, HQ et EA qui considèrent que dans le pays d'origine de leur parents on peut sortir sans permission. BL, elle, déplore qu'en France il y ait trop de règles, alors que selon elle "en Algérie il n'y a pas de règles, on peut traverser la route, il n'y a pas de feux rouges, on peut courir dans les couloirs". JM ira jusqu'à dire « ben ya trop de règles, on a pas le droit d'insulter les gens, on a pas le droit de taper les gens ».

- "Où l'on va au manège", c'est le cas de JC, FS et MU qui racontent leurs expériences de fêtes foraines.

- "Où l'on mange des glaces" : MU, JM, XY et HQ évoquent souvent ce souvenir.

- "Où il y a la famille". En effet le séjour dans ce/ces pays est toujours l'occasion de rencontrer toute la famille. MU déplore d'ailleurs qu'en France "il n'y a personne alors que là-bas il y a toute ma famille (et donc des mariages)". De même pour KM qui aime dire à propos de ses cousins et cousines "j'en ai cent milles, des millions oui des millions parce que ma maman elle en a plein."

- "Où les parents donnent de l'argent" et cela pour la plupart du temps aller acheter des sucreries : GM, XY, OE "pour acheter des biscuits au chocolat" et EA : « mon papa il m'a donné 7 euros pour acheter une motocross ».

Ces traits récurrents de la représentation que se font les enfants d'un pays qu'ils fréquentent pendant les vacances, nous renseignent sur la manière dont ils perçoivent cet environnement différent de celui qu'ils fréquentent quotidiennement. La description du pays tient à des expériences personnelles :

- RA et HI décrivent le pays d'origine de leur parents avec beaucoup d'escaliers.
- PK associe le Sénégal aux grands immeubles.
- Pour JC, au Kosovo il y a énormément de salles de mariage.

C'est leur vécu qui va déterminer la description du pays. Les enfants ne vont pas chercher à faire un exposé exhaustif, ils comprennent que nous voulons leur perspective car le groupe ne connaît pas le pays qu'ils décrivent. C'est par une sorte d'induction que les enfants établissent des règles générales sur un pays :

HI disait, en parlant de l'Algérie "Là-bas quand nous on ramène des trucs tout neufs ben on les ramène en Algérie et eux là-bas ils cassent. Comme la dernière fois mon père il a acheté une nouvelle voiture et là-bas ils l'ont cassé." Par une expérience très ponctuelle et très personnelle, HI induit un aspect général. Dans la dynamique du groupe, certains enfants qui n'ont pas une connaissance étendue des pays, vont chercher d'autres représentations pour rentrer dans la discussion : IS n'est jamais allé en Turquie mais en a une représentation : « moi je sais à quoi elle ressemble la Turquie parce que y'a une affiche près de chez moi où il y a écrit Turquie dessus. » RA va même jusqu'à inventer certaines caractéristiques de l'Algérie alors qu'il n'y est lui-même jamais allé.

L'histoire *Hugo et le pays de ogres* a été créée spécialement pour l'atelier afin d'étudier la réaction des enfants lorsque certains repères sont mis à mal. Cette histoire représente deux camps, celui du bien (un pays merveilleux) et celui du mal (le pays des ogres). Hugo, l'enfant héros du conte, va arriver par erreur dans le pays des ogres et se rendre compte que ce que tous et toutes considéraient comme le camp du mal était en fait un lieu peuplé d'êtres bons, drôles et généreux. Ainsi la fin laisse entendre qu'il n'y avait pas de camps du mal ni du bien mais simplement des représentations propres à chaque perspectives.

Il apparaît néanmoins que la plupart des enfants sont perturbés à cette idée qui semble contredire à leurs représentations personnelles du bien et du mal. Deux groupes notamment cherchent à réinterpréter la fin pour que l'histoire s'approche davantage de leur perception : Le groupe 5 a été globalement déçu par la fin de l'histoire dont l'annonce des ogres, qui les avait terrifiés, est subitement désamorcée. Ils auraient préféré une fin qui "justifie la peur qu'ils avaient ressentie" au cours du conte. Le groupe 4 lui aussi, a reçu amèrement cette fin d'histoire. Les enfants de ce groupe ont alors repris l'histoire, changé quelques éléments de l'intrigue, pour qu'elle convienne davantage à leur perception du bien et du mal : EA a ainsi cherché à dire que les camps ont été inversés et que si les ogres s'avéraient finalement gentils, c'est que l'autre pays, le pays merveilleux, était en fait le pays des méchants. Ainsi la fin reste la même mais l'histoire conserve la dualité bien et mal. Cette version finit par convaincre les autres enfants du groupe 4 qui la valident.

De plus l'histoire était conçue pour présenter le chemin des gentils orienté vers la gauche et le chemin des méchants orienté vers la droite. Cette disposition a été pensée pour inverser la traditionnelle répartition : côté du bien à droite, côté du mal à gauche. Cette répartition est héritière de bon nombre de contes et est souvent représentée dans la culture populaire. Et en effet, les enfants reprenant l'histoire ont ré-inversé les côtés pour raconter le côté du bien à droite et celui du mal à gauche. Toutes ces réactions témoignent d'un ancrage bien solide de repères culturels (bien et mal, droite et gauche) que les enfants vont vouloir défendre. Ils exprimeront leur malaise dans une situations où ces repères hérités sont mis à mal et tenteront de rectifier le cadre. De même lorsque nous tentons de donner à une princesse certaines caractéristiques des chevaliers, plusieurs enfants se révoltent contre cette idée qui est tout à fait nouvelle pour eux.

Sur la question des différences : MU a remarqué qu'en Algérie les hommes portaient des robes, surtout son tonton et qu'en France non... « mais par contre on a presque tous les mêmes lunettes ».

C. Identité(s)

Durant l'un des ateliers avec la classe UPE2A, nous avons proposé aux enfants de réaliser chacun une petite figurine à leur image, dessinée sur du papier et stabilisée par un bâtonnet de bois et un socle. La consigne était de se représenter tels qu'ils étaient avant d'arriver en France. Un des enfants s'est alors dessiné avec les cheveux longs et blonds alors que nous l'avions toujours connu avec des cheveux mi-longs et foncés. Cette activité a permis une ouverture au dialogue et une reconnaissance du passé des enfants, de leur évolution.

Lors de la séance où les enfants de la classe ont réalisé les cartes sensibles, nous avons pu observer deux cartes très différentes pour deux enfants ayant fait le même trajet (ils sont frère et sœur). Ils ont tous deux mentionné le transport fatigant de plusieurs jours dans le bus mais IR a totalement omis leur passage par Paris alors que WA en fait le sujet principal de sa carte : il a dessiné la Tour Eiffel en gros au milieu de la page et fait état de la météo qu'il faisait au moment où ils y étaient. IR a, elle, été attentive à d'autres choses comme aux paysages et à la mer aperçue depuis le bus. Son dessin de l'école où elle est maintenant scolarisée est très détaillé : les couleurs sont similaires à la réalité (toit rouge et murs jaunes) et elle a dessiné les arbres de la cour de récréation dont elle nous a parlé en entretien. De plus, si le chemin fléché dessiné par WA est curviligne, celui de IR forme un angle droit. Ces différences entre les deux cartes témoignent de l'intérêt de l'exercice qui a pour objectif de faire ressurgir les émotions et les souvenirs des enfants ainsi que leur manière d'appréhender leurs expériences. On peut parfois aussi déceler dans ces cartes les centres d'intérêt des individus, ce qui capte leur attention dans un contexte donné (ici celui du voyage et du départ vers un nouveau cadre de vie).

Toujours au sein de la classe UPE2A, nous avons remarqué pendant les présentations des réponses aux missions d'enquête que les enfants n'utilisaient pas la même temporalité pour parler de leur maison et de leur vie dans leur pays d'origine. Certains parlaient au passé et

d'autres au présent. Est-ce dû à une erreur de conjugaison liée à leur acquisition progressive de la langue française? Ou au fait qu'ils aient ou non tiré un trait sur leur passé pour aller de l'avant? Ou bien encore est-ce parce que leur famille a pu conserver la maison et envisage d'y retourner à l'occasion? Il faudrait s'enquérir de chaque situation pour y voir plus clair. Néanmoins cela nous a semblé pertinent de faire part de nos questions à ce sujet dans cette analyse.

2) Les enfants dans les groupes (prendre part, interaction, construction de l'identité).

Nous avons choisi d'orienter les ateliers vers un "prendre part", c'est-à-dire, comme nous l'avons développé plus haut, une participation dont les enfants ont eux-mêmes préalablement défini les modalités. Pour certains enfants, il est possible que ce mode de participation puisse être une nouveauté. C'est pourquoi il est important de comprendre comment les enfants ont reçu ce cadre particulier de vie de groupe. Il est également essentiel de comprendre comment l'implication des enfants au sein du groupe joue un rôle dans la construction/solidification de leur identité, notamment concernant les interactions entre eux. C'est pourquoi nous analyserons ici les rapports des enfants au groupe et à sa dynamique, ainsi qu'aux interactions entre eux.

Nous sommes attentifs aux interactions entre enfants car elles sont le reflet des représentations qu'ils se font sur la vérité ou bien sur ce qui doit ou ne doit pas être dit. C'est le cas de cette petite discussion entre MU, CI et JM :

François : Alors qu'est-ce que t'aime pas en France ?

JM :le diable !

CI : C'est quoi ?

François : En France ?

JM : Il est touuuut en bas.

MU : Mais arrête !

JM : Après il y a les toilettes...et il y a des gens qui sont morts et ça sent pas bon.

MU : Mais JM ! On garde ça pour les musulmans (moralisatrice)...c'est un petit peu dangereux.

François : De quoi ? Qu'est-ce qui est dangereux ?

JM : Ben quand tu vas mourir tu vas au ciel.

CI : Le diable tu sais JM ça va jusqu'à zéro (en montrant en bas) et le dieu il est là-haut.

François : c'est dangereux le diable ?

MU : Sinon on va aller en enfer et si on fête Noël ça veut dire qu'on est des chrétiens... et on fête même pas Halloween et même pas Noël... nous les musulmans.

MU tente d'empêcher JM de parler au groupe du diable car il y a au sein de celui-ci des personnes qui ne sont pas de religion musulmane. Nous n'arriverons finalement pas à savoir pourquoi MU modère la parole de JM mais cette interaction interroge. Pourquoi MU empêche-t-elle JM de s'exprimer sur ce sujet réservé "pour les musulmans" ? D'où lui vient cette idée qu'il vaut mieux se censurer ? Cela nous indique que MU a intégré qu'il y a certaines choses dont on ne peut pas parler avec tout le monde. Elle a compris qu'il y a plusieurs catégories d'interlocuteurs.trices, et elle sait reconnaître les limites des échanges entre celles-ci.

Parmi les activités que nous proposons, certaines sont axées sur l'expression individuelle et d'autres ont pour objectif une création collective. Nous pensons que celle-ci favorise l'écoute entre enfants et l'acceptation d'une réalité multiple. Pendant toute la durée du projet, les enfants sont amenés à parler des pays qu'ils connaissent et où vit une partie de leur famille. Nous voulons éviter l'écueil de les enfermer dans ce pan de leur identité alors même qu'ils témoignent d'une curiosité vive et d'un élan pour ce qui leur est inconnu. Nous tentons d'encourager leur spontanéité tout en créant de nouveaux repères avec eux. L'écoute des récits des autres enfants nous offrent à tous (enfants et animateurs) un aperçu de la multitudes des cultures et des langues parlées dans le monde. De plus, par l'enquête ethnographique, les contes et le dialogue avec leurs camarades, les enfants en apprennent plus sur leur pays d'origine.

François (qui raconte *Les raisins*) : Le premier mendiant est marocain. Le deuxième vient du Sénégal. Le troisième vient de Bulgarie et le quatrième est kabyle. Il se trouve que ce matin il n'y a rien, ils n'ont pas d'argent.

NR : Ah j'ai compris! C'est moi le kabyle, AZ la marocaine, SY la sénégalaise et LU la bulgare.

François : Non ce n'est pas vous. Mais ils ont une nationalité que vous connaissez bien.

François (qui raconte l'histoire) : (...) Non, moi je viens du Sénégal et je vais vous dire : j'ai toujours aimé manger du *rezin*.

SY (estomaquée) : Alors là!? C'est trop bizarre.

François : Le bulgare dit : " Moi je ne veux pas acheter tout ce que vous avez dit vous deux là. Je pense que le mieux à acheter ce serait du *grossdé*. Oui *grossdé* dans mon pays

on mange ça, c'est génial. Quand on fait la fête, quand on est heureux de voir quelqu'un, quand on est heureux de vivre, on en mange.

LU : C'est pas vrai!!!

Cet extrait de discussion nous montre que les enfants ont compris l'importance que nous accordons à leur parole. Au sein du groupe, ils endossent le rôle de représentant, d'ambassadeur de leur culture (bulgare, sénégalaise, etc.). Il semble important pour eux de valider ou d'invalider nos affirmations concernant le pays et la culture qu'ils côtoient. Cela est encore plus prononcé lorsqu'ils sont les seuls représentants de cette culture dans le groupe. D'autres groupes rassemblent parfois des enfants qui viennent du même pays (comme le groupe 2). Un dialogue s'engage alors parfois entre ces enfants pendant les ateliers pour dissocier ce qui relève de leur expérience personnelle ou d'une spécificité du pays.

OE : En fait moi j'aime pas l'Algérie car il y a beaucoup de monde qui parle en arabe et moi je comprend rien. Et les magasins pour acheter les choses ils sont beaucoup trop loin. Je ne veux pas marcher longtemps.

GM : Tu peux prendre une moto?!

OE : J'ai pas de moto.

DL : Un taxi alors! En fait moi j'adore l'Algérie parce que c'est le paradis.

OE : Quand je suis à la maison en Algérie, il y a des coupures d'électricité. On ne peut plus allumer les lumières.

GM : Il a pas tord, il a pas tord. Tu dois rester au noir. Ça tape sur les nerfs.

Lorsque OE explique pourquoi il n'aime pas l'Algérie, GM et DL semblent lui dire que sa raison n'est pas valable et qu'ils ne la partagent pas. En revanche, quand il parle des coupures d'électricités, GM est d'accord avec lui sur le fait que c'est embêtant. Ils trouvent là des points d'accords et de désaccord sur leur vision de l'Algérie. Ces trois enfants ne vont en effet pas forcément dans les mêmes villes de ce pays. Le groupe d'expression est également le lieu où forger son opinion : à travers les discussions et les échanges, les enfants élaborent une idée nouvelle, en débattent. C'est le cas notamment de deux groupes qui ont vu, au cours d'une discussion à propos des mendiants, deux idées différentes émerger.

Au cours de deux ateliers différents, avec le groupe 3 et le groupe 6, nous racontons l'histoire "Les quatre mendiants", cette histoire débouche ensuite sur une série de questions adressées aux enfants. Les questions sont construites autour du rapport au langage et pourtant les enfants des deux groupes choisissent d'orienter la discussion autour de la question des mendiants. Seuls quelques enfants disent avoir déjà croisé sur leur route des mendiants. Dans les deux groupes, un enfant prend la parole pour partager son expérience : Dans le groupe 3, FH raconte qu'elle donne régulièrement une pièce aux mendiants, que c'est une bonne chose parce qu'ils faut les aider. HQ reprend ses paroles et dit que la prochaine fois elle aussi donnera une pièce. Ainsi à la

fin de la discussion tout le monde s'accorde à dire qu'il faut aider les mendiants. Dans le groupe 6, BV raconte qu'elle ne donne jamais de pièce aux mendiants parce qu'il n'est pas bon de les aider. DQ surenchère en ajoutant que les mendiants pourraient facilement trouver de la nourriture et que par conséquent il ne faut pas leur donner d'argent. Ainsi à la fin de la discussion tous les enfants du groupe s'accordent à dire qu'il ne faut pas aider les mendiants. Deux situations similaires donnent deux résultats collectifs différents. Les échanges au sein du groupe ont débouché sur un consensus général. Ceci nous renseigne sur la manière dont l'opinion se forge au sein d'un groupe d'enfants : à partir d'une expérience vécue, de confirmation, et d'une émulation collective.

Un des premiers jeux réalisés a été un cadavre exquis dessiné dont le but était de représenter un ou une exploratrice. Chaque enfant dessinait la tête du personnage sur une feuille, cachait le résultat en pliant le papier puis faisait passer le tout à son voisin. En plus de la tentation de regarder ce qui avait été fait précédemment, certains enfants donnaient des consignes à leur voisin comme : « Utilise cette couleur pour les épaules s'il te plaît¹¹ » ou étaient déçus : « Tu as fait le corps trop petit ». Une fois passé l'étape plus déstabilisante de création, les enfants étaient pour la plupart contents en voyant les dessins dépliés. Il est intéressant de noter que pour la majeure partie des enfants, ceux qui avaient fait la tête d'un personnage se sont considérés comme « les auteurs du dessin ».

PL nous parle, au cours d'un atelier, de la cérémonie de sa circoncision à l'occasion d'un voyage en Tunisie. Il explique avec ses mots le déroulé de cette cérémonie et lorsqu'on lui en demande le sens, c'est-à-dire la raison pour laquelle il s'est fait circoncir, il répond :

PL : C'est pour que mon zizi il devient tunisien.

Nombreux sont les enfants à confondre culture et religion, tout comme RA qui nous explique qu'il ne fête pas Noël ni Halloween parce qu'il est algérien alors que cela tient davantage à sa confession musulmane. Mais dans le cas de PL, il y a identité totale entre la circoncision et le fait de devenir tunisien. Il a compris que par cet acte il entrait activement dans la culture de ses parents. Un autre rite de passage pour PL s'offrira à lui lorsqu'il sera assez grand pour faire comme son père le pèlerinage de la Mecque après quoi dit-il "je serai un homme".

3) Le rapport des enfants aux langues

Pour les enfants, la langue parlée est probablement l'aspect le plus tangible d'une culture ou du moins de la différence culturelle. C'est pourquoi nous les avons interrogés sur ce thème par diverses entrées.

Parmi les énoncés du débat mouvant, nous propositions aux enfants de choisir entre la réponse "interdit" ou la réponse "pas interdit". Pour l'énoncé : "parler une autre langue". La plupart des enfants se sont placés du côté "pas interdit", ce qui nous montre qu'ils sont à l'aise avec le

¹¹ Les deux remarques citées n'ont pas été enregistrées telles quelles mais on été écrites en partant des souvenirs de l'animateur.

plurilinguisme au quotidien. Cependant quelques enfants dont DQ et PH, se sont placés du côté “interdit” en expliquant aux autres qu’il n’était pas “poli” de parler une langue que personne ne comprend. Il y a donc cette nuance, dans l’esprit des enfants, qu’on ne peut parler toute les langues en toutes situations. Ainsi devant un auditoire qui ne parle pas arabe, DQ préconise de ne pas parler arabe.

Nous proposons également aux enfants de produire une fleur des langues, c’est-à-dire d’énumérer puis de classer les langues qu’ils entendent autour d’eux (pétales verts), parlent (pétales bleus) ou bien aimeraient parler (pétales jaunes). Ce classement permet aux enfants de prendre conscience de la pluralité des langues qu’ils côtoient quotidiennement, mais également de comprendre que leurs camarades connaissent d’autres langues qu’eux et qu’un partage est possible.

IS parle et lit l’arabe. Il nous partage aussi avec fierté les quelques mots de japonais qu’il connaît et qu’il a appris, d’après lui, en regardant les dessins animés à la télé. Ces mots japonais impressionnent les autres membres du groupe et IS prend peu à peu au sein du groupe une attitude “d’expert des langues”. GM, lui, ne comprend pas pourquoi nous ne parlons pas arabe et il insiste pour que nous apprenions :

GM : Parce que si tu vas en Algérie, personne va te comprendre. Ils vont te dire : “pardon je suis pas français”, ils vont partir.

François : Par contre toi ils te comprennent ?

GM : Oui je suis un arabe.

Il est intéressant de voir que GM associe directement le fait d’être “arabe” au fait de parler “arabe”, en effet il témoignera qu’au sein de sa famille tout le monde utilise la langue arabe pour communiquer et que lui-même va régulièrement à l’école d’arabe de la ville. Cette confusion entre “être arabe” et “parler arabe” se retrouve également chez WJ qui affirme : “je suis née dans l’Arabe” ou encore MU qui évoque “La France et l’Arabe” pour parler des pays qu’elle connaît.

Ce questionnement à propos des langues, qui apparaît aussi lors de questions libres au cours des ateliers, est un moment où les enfants plurilingues peuvent se valoriser et apprendre des mots non seulement aux autres enfants mais également aux animateurs.trices. Mais c’est également un moment où les enfants dont les parents n’ont pas transmis leur langue d’origine, peuvent se sentir exclus, comme ce fut le cas de FH qui se plaint :

FH : Mais j’ai pas de langue...j’ai pas de langue à part quand mes parents ils se parlent entre les deux... »

Que veut-elle dire par “Je n’ai pas de langue” ? Se sent-elle exclue du groupe dont chacun.e témoigne parler une autre langue que le français ? Ses parents parlent arabe entre eux et elle dit

ne pas comprendre. Pour elle, cette langue doit paraître secrète. Pourtant, après réflexion, FH se rend compte qu'elle connaît un peu d'arabe puisqu'elle aime écouter des chansons en arabe. Elle nous raconte que, par le biais d'un assistant vocal, une enceinte connectée, elle peut demander à écouter des chansons en arabe chez elle. Elle semble ainsi rassurée de pouvoir nous parler de ses expériences.

Avec la capacité de parler plusieurs langues, les enfants réalisent qu'ils ont également des capacités de prononciation que les autres n'ont pas. SY, qui parle un dialecte africain, trouve une occasion toujours aussi intense de rire lorsqu'elle propose aux autres de prononcer des mots de cette langue. Elle trouve encore plus surprenant le fait que les adultes ne soient parfois pas capables de répéter correctement les mots dans ce dialecte. De plus, une fois comprise, la difficulté de prononciation devient un jeu pour d'autres qui observent certains enfants inventer des mots aux intonations étrangères pour le bonheur de les prononcer.

Pour favoriser le partage des mots, des langues, nous avons mis en place, auprès du groupe 7 le dictionnaire inter-langues¹². Chacun.e a pu partager au sein de ce dictionnaire leurs mots préférés dans leur langue d'origine. Dans ce groupe en particulier, les enfants entendent quotidiennement autour d'eux des langues qui leur sont étrangères.

4) Le rapport des enfants à l'imaginaire (rapport au mensonge, à la vérité, à la fiction).

Toute l'année, pour préparer les enfants à la création d'histoires, nous avons fait de petits exercices d'imagination. Pendant l'un d'entre eux, nous avons pu prendre la mesure des compétences narratives et imaginatives de certains des enfants comme AZ qui intègre les questions que nous lui posons dans son histoire.

Anaïs : Il y avait quoi dans le coffre AZ?

AZ : L'oiseau demanda : Qu'est-ce qu'il y avait dans le coffre? - Bien sûr qu'il y avait des poissons.

Anaïs : Beaucoup de poissons?

AZ : Oui! (et) des sous. Des diamants roses, blancs, verts, de toutes les couleurs, de l'argent. Tout ce qu'on voulait on pouvait l'acheter.

François : C'était des poissons normaux ou...

¹² Voir annexe 1 page 54

AZ : C'était des poissons extraordinaires. L'oiseau demandait : les poissons sont extraordinaires? - Oui ils sont spéciaux. Regarde : il n'y a pas d'eau et ils ne meurent pas. Et maintenant ils ont des jambes.

Comme un comédien qui reste dans son personnage lorsque le metteur en scène lui adresse des consignes de jeu alors même qu'il est en improvisation ou en répétition, AZ prend compte de nos questions et y répond sans interrompre sa fiction.

Les enfants s'identifient beaucoup aux personnages des histoires. Ils sont très régulièrement les héros de leurs propres contes (Ikram dans "*La maison aux dessins magiques*", Moussa dans "*À bord des engins volants*"), personnages secondaires qui assistent à l'histoire (Aylin dans "*Lili et les sorcières jalouses*", Wassila dans "*La potion violette*") ou donnent un rôle particulier à un membre de leur famille dans l'histoire (pour "*La maison aux dessins magiques*", le nom du petit cochon perdu est en fait celui du père de l'enfant qui inventait l'épisode). Les contes créés reprennent parfois les caractéristiques des rêves dans le sens où l'entendait Freud : la condensation (plusieurs images en une), le déplacement de l'intérêt, et la figuration dans un récit imagé d'une problématique ou d'un message. Ainsi, les enfants intègrent dans le conte des membres de leur famille ou des situations qui leur parlent. Nous retrouvons souvent la figure des parents dans ces histoires ("*Le jardinier et la baguette magique*", "*La potion violette*", "*Lili et les sorcières jalouses*"). De même, des expressions spécifiques à la culture enfantine et à l'expérience vécue par les enfants comme "gronder", "se cacher", "ranger son palais", "inviter à la maison pour jouer" s'intègrent aux récits. Ainsi DA reproduit-elle l'environnement culturel dans lequel elle a grandi au cours du conte : une grande maison où habite toute sa famille, avec pour règle stricte que les femmes n'ont pas le droit de sortir. Mises à part les petites filles. Dans cet environnement vécu, une autre enfant, IR, vient insérer une situation vécue : l'épisode d'une belle assiette cassée par mégarde qui lui vaut les foudres de sa famille.

Les enfants réinvestissent par l'imaginaire ce qu'ils apprennent et découvrent. L'imaginaire n'est pas le propre des enfants mais ils l'utilisent différemment des adultes. Il leur permet, comme les rêves, de trier et d'assimiler les connaissances en les faisant leurs. Jouer, c'est grandir quelque part.

Dans le conte "*À bord des engins volants*", le personnage principal se trouve à un moment face à une panthère rose dont il ne connaît pas la langue mais ils finissent par se comprendre avec des gestes. Cette situation est loin d'être anodine puisqu'elle a été inventée par une enfant primo-arrivante qui a sûrement expérimenté cette barrière des langues avant de la transposer dans son récit. La création de cet épisode s'est fait au téléphone avec elle et son père qui devenait interprète. Nous posons des questions en français qu'il lui traduisait en ourdou puis il nous faisait part de sa réponse en français après l'avoir traduite.

Le pouvoir de voler apparaît à plusieurs reprises dans les contes comme symbole de la liberté : soit comme un pouvoir qui ouvre de nombreuses possibilités (un super-héro, un engin volant), soit comme capacité perdue dans un environnement enfermant (l'éléphant volant aux ailes atrophiées). *Le jardinier et la baguette magique* met en scène également un outil de pouvoir, la baguette, qui est bien compris par les enfants comme sources de responsabilités : les deux

frères du héro lui indiquent la nécessité de faire le bien avec un si grand pouvoir. Un pouvoir que le héro cache d'ailleurs à sa mère.

Le conte *Lili et les sorcières jalouses* aborde par le langage symbolique le détachement vis à vis des parents qui sont empoisonnés par une sorcière, puis sont ressuscités par les enfants ouvrant du même coup une nouvelle ère dans laquelle les enfants découvrent l'autonomie. Dans le conte *La potion violette*, les enfants arrivent à convaincre leurs parents des bienfaits d'une nouvelle relation avec le monde animal.

Les enfants font surgir dans leurs histoires inventées non seulement des situations vécues qu'il s'agit de résoudre ou d'exprimer grâce à la fiction mais également des expériences de rapports à l'autorité, au travail, à la langue, à l'acquisitions de nouvelles capacités ou à des préoccupations telles que l'écologie.

Pour préparer les enfants à la création collective, il a fallu leur faire expérimenter l'invention en groupe. Et pour la plupart ce passage de l'individuel au collectif n'était pas évident :

François : Alors on va faire une pause et c'est AZ qui va continuer.

LU : Mais je n'avais pas fini!

François : Oui justement, tu crées le début de l'histoire et AZ continue.

AZ : Mais elle avait pas fini et moi mon histoire elle est différente. C'est très long.

Anaïs : Ah non mais tu continues l'histoire. C'est ça qui est intéressant.

Une fois passé l'étonnement, la plupart des enfants finissent par accepter le principe de la création collective. Ces exercices sont un prémisses à la création du conte.

Pour mettre en perspective cette expérience de l'imaginaire et de la création, il nous paraît important de comprendre le rapport à la vérité et au mensonge chez les enfants. Autant la vérité peut-être une valeur défendue au sein d'un conte comme c'est le cas de *L'incroyable histoire de Tacos et Gelato*, autant le rapport au mensonge est un peu moins clair au sein des groupes.

Au cours des ateliers, nous interrogeons les enfants sur leur rapport au mensonge :

GM : Tu te souviens quand je boudais et que j'étais en colère ?

François : Aujourd'hui ?

GM : Oui en bas. Hé ben c'était une blague. (rigole)

François : Tout à l'heure quand tu étais triste parce que ton ami avait cassé tes jouets c'était pas vrai ? Tu m'as menti ?

GM : Non c'était une blague !

François : Ah ! Est-ce qu'il y a une différence entre mentir et faire une blague ?

DL : Non c'est pas pareil !

OE : Si c'est pareil !

DL : Un mensonge et une blague c'est pas pareil parce qu'une fête par exemple, Avril, tu fais des poissons d'Avril. Mais mentir ça veut dire être...heu...pas obéissant.

Nous comprenons ici qu'il y a une limite un peu floue entre "mentir" et "faire une blague", pour GM et OE il n'y a pas de différence alors que pour DL il semble il y en avoir une qui serait plutôt définie par l'autorité. Mentir pour DL c'est une chose qui est punie par les adultes alors que faire des blagues correspond davantage au monde des enfants. DQ, au cours d'un atelier, l'avait formulé ainsi :

DQ : Moi j'ai une technique pour mentir, d'abord je mens et après je dis que c'est une blague !

Nous nous rendons compte que certains enfants ont ajoutés des passages fabulés à leurs récits de vie : c'est le cas de CI qui raconte que sa mère est lituanienne et qu'il est allé en Lituanie alors que nous découvrons ensuite que ce n'est pas le cas. Pourtant CI n'a pas hésité à décrire la Lituanie et a y mettre en scène des événements réellement vécus. C'est le cas également de GM qui, ayant compris que sa vie hors cadre français nous intéressait, s'est mis à s'inventer un deuxième nom "Christian", un cousin au Groenland, un autre en Mongolie, et beaucoup d'autres détails. Cependant, tout comme pour CI, ces détails ont été notés et ont fait partie provisoirement de son propre récit de vie. Lorsque GM a réalisé que sa parole avait été notée, rédigée en un texte et qu'elle était maintenant partagée à tous et à toutes, il a rectifié son récit non sans exprimer beaucoup d'étonnement. Le mensonge, dans ces cas-là, ne semble pas avoir beaucoup d'importance lorsque la parole est limitée, c'est-à-dire ici lorsque les enfants ne perçoivent pas la portée de leurs mots. En revanche, si les enfants comprennent qu'ils ont une certaine responsabilité dans leurs propos, il ne maintiendront pas le mensonge. Il est tout à fait saisissant de voir un enfant comme GM comprendre que sa parole est importante, qu'une confiance lui est accordée. Son comportement change et c'est un autre interlocuteur que l'on rencontre.

Le mensonge est en effet une manière de se donner une place au sein du groupe, de se valoriser, c'est le cas de HI qui fait mine de connaître de nombreuses choses (le hockey, l'emplacement des pays sur une carte, la pratique de la moto, etc.) pour épater les autres enfants

et les adultes. Et pourtant à partir du moment où la parole des enfants est considérée comme constructive et qu'ils réalisent que leurs propos sont repris, mis en valeurs, alors ils ne font plus appel au mensonge et soignent leur parole. Les enfants prennent ainsi un nouveau rôle. C'est pourquoi nous insistons sur l'influence d'un dispositif participatif sur la construction de l'identité des enfants et sur leur propre considération.

Le recours au conte pour parler de sa propre expérience est une manière privilégiée pour les enfants de passer au-delà du mensonge ou de la vérité. Les enfants n'ont pas besoin de mentir et ne sont pas non plus enchaînés à un devoir de vérité. En passant par le langage symbolique, par l'imaginaire, l'expression est d'une autre nature. Ce que l'on raconte n'a pas de conséquences sur la manière dont on s'insère dans le groupe ou dont les autres nous considèrent. Des sujets graves, comme la mort des parents (*Lili et les sorcières jalouses*), l'enfermement (*L'éléphant Volant et la belle assiette*), l'arrivée dans un pays inconnu (*À bord des engins volants*), le rejet (*Laila et le trésor du fond de la mer*), la responsabilisation (*Le jardinier et la baguette magique*), etc. peuvent être abordés sans conséquence sociale. C'est également la possibilité d'expérimenter des situations jamais vécues, et d'évoluer à travers elles.

5) La transmission (relation parent(s)-enfant(s) et relation entre pairs)

Les enfants peuvent faire inconsciemment le pont entre une culture et une autre mais en réalisant leur récit de vie et en comprenant l'importance de leur parole, ils peuvent devenir passeurs "actifs". Être passeur actif ça veut aussi dire être receveur actif, à l'écoute. Il en est de même pour la transmission des parents aux enfants. Celle-ci peut être voulue comme le fait d'inscrire son enfant à l'école d'arabe ou découler d'un événement comme rendre visite à ses grands-parents dans le pays où ils vivent.

Les familles n'ont pas le même projet de transmission culturelle envers leurs enfants. Pour certaines familles, comme celle de EA, il semble important que la culture propre à la famille soit transmise et bien comprise par l'enfant. Au contraire, pour d'autres familles, comme celle de RA, le projet de transmission semble être moins important. En effet, les parents de EA ont participé activement à la rédaction et à l'illustration du carnet d'enquête de leur enfant : ils l'ont fait décrire la Turquie, imprimer une carte ainsi que des photos (dont celle du président Erdogan), dessiner ses vacances. EA lui-même semble très bien connaître la Turquie et il partage volontiers son savoir avec le groupe. RA semble avoir compris qu'au sein du groupe il y a grand intérêt à parler du pays d'origine de ses parents, puisque nous l'encourageons. Cependant n'y étant jamais allé, il se sent obligé d'inventer une description de l'Algérie. C'est le cas au cours d'un entretien que nous avons eu avec lui et dans lequel il semblait inventer au fur et à mesure afin de continuer à parler et à être enregistré comme les autres.

Un entretien avec la mère de RA, Mme H, nous apprend qu'elle ne met pas la priorité sur la transmission de ses connaissances de l'Algérie car "c'est le pays de ses grands-parents", alors que celui dans lequel son enfant est né, "c'est la France". "On a pas transmis la langue, c'est vrai c'est dommage... mais après ...plus tard" dit-elle en précisant que si ses enfants lui posent des

questions elle répondra avec plaisir. “On en parle pas beaucoup avec les petits parce qu’ils ne posent pas la question. Si ce n’est qu’on a abordé le sujet avec le projet (Passe-murailles) parce qu’il a choisi l’Algérie”.

Le projet de recherche a donné l’occasion à Mme H de partager avec son fils RA ses connaissances sur l’Algérie. Elle l’a aidé à remplir son carnet d’enquête et était très heureuse qu’il participe à ce projet. RA lui-même a développé une certaine fierté à parler de l’Algérie et demande à sa mère de lui en apprendre davantage. Un lien, qui était déjà là entre la mère et son fils, s’est renforcé par le biais du projet Passe-murailles.

Cette possibilité de transmission entre parents et enfants peut aussi se faire d’une autre manière et révéler un certain écart dans la connaissance des pays : IS, lors d’un atelier, a ramené une photo qu’il montre à tout le monde. Lorsqu’on lui demande de l’expliquer il n’arrive pas à dire ce qu’elle représente. Il nous dira plus tard que c’est son père qui lui avait glissé cette image dans son carnet d’enquête sans lui expliquer ce qu’elle représentait. C’était une photo d’un grand monument à Alger. Il est assez étonnant que le père d’IS n’ait pas pris le temps de lui expliquer ce que représentait la photo qu’il allait montrer à son groupe, alors qu’il avait pris soin de l’imprimer. On pourrait penser qu’il suppose que son fils reconnaît le monument d’Alger sans se rendre compte peut-être qu’il pourrait ne pas le connaître ou bien l’avoir oublié.

Mme Y, la mère de AB, déplore au cours d’un entretien la timidité de ses enfants : “ils manquent de confiance en eux”. Elle se plaint du retard de langage qu’ont eu tous ses enfants et elle ne comprend pas pourquoi elle a reçu de la part des institutions (école, orthophonie) des discours contradictoires qui lui disaient tantôt de conserver la langue maternelle, de parler turc à ses enfants et tantôt de ne privilégier que le français. Mme Y a donc décidé que la famille parlerait français à la maison afin que ses enfants apprennent mieux. En revanche lorsque son mari rentre du travail le soir, la famille se met à parler turc. Le retard de langage des enfants, observé par des praticiens, devient pour Mme Y l’occasion de réfléchir au meilleur aménagement culturel à mettre en place dans l’espace domestique.

La présence des parents se fait sentir également dans les représentations que les enfants se font de leur avenir. Ainsi, lorsque l’animatrice M demande au groupe 1 s’ils savent ce qu’ils voudront faire plus tard, voici leur réponse :

JM : Oui je vais devenir une maîtresse.

WJ : Je veux être une maîtresse, travailler à l’hôpital, être docteur.

M (animatrice) : Pour tout ça c’est important de réussir à l’école.

JM : Oui c’est vrai elle m’a dit ma mère. Il faut pas devenir femme de ménage »

“Il ne faut pas devenir femme de ménage” est une norme transmise par la mère de JM pour appuyer l’importance de travailler à l’école. JM fait partie de ces enfants qui disent ne pas comprendre pourquoi en France il y a trop de règles et notamment à l’école. Comment résonne cette injonction chez JM? Comprend-t-elle le message qu’essaie de lui faire passer sa mère et

cela la motive-t-elle vraiment à travailler à l'école ? Il semble, d'après les discussions au cours d'autres ateliers, que JM n'accorde pas beaucoup de sens à cette norme, c'est-à-dire qu'elle ne se sent pas mise en danger pour son avenir. Peut-être, en retour, renvoie-t-elle à sa propre mère le fait que cette injonction de "ne pas devenir femme de ménage" n'a pas de sens et que son propre avenir ne lui fait pas peur.

Bien que nous n'ayons pas un accès facile aux impressions des parents au cours du projet, notre promiscuité ponctuelle avec eux nous a tout de même permis d'observer certaines réactions révélatrices. Lors de la relecture et de la correction des récits de vie, plusieurs parents ont été surpris par le fait que leur fils ou leur fille se souviennent de tel moment passé dans le pays de leur parents ou de tel élément culturel transmis au détour d'une conversation. L'espace d'expression ouvert permet de prendre conscience des représentations des uns et des autres. Et si, comme c'est le cas pour IS et son père, cela met en lumière un manque de communication, cela peut également être l'occasion d'un nouveau dialogue, d'une nouvelle complicité.

Le projet Passe-murailles active des liens existants ou potentiels, entre les parents et les enfants et permet une transmission réciproque entre les deux.

VI - Propositions de modifications pour le dispositif Passe-murailles et ouverture vers d'autres contextes et d'autres publics

Nous vous avons présenté le dispositif Passe-murailles, ses intentions, ses différentes étapes et son public pour cette première application en cette année 2019-2020. A l'aune des données récoltées et de leurs analyses, nous pouvons désormais interroger ce dispositif lui-même pour l'améliorer et le ré-orienter si besoin.

Tout d'abord nous voulons préciser que ce dispositif peut tout à fait s'adapter à d'autres publics et qu'il serait même souhaitable qu'il soit proposé à des adolescents et à des adultes. En effet le travail de récit de vie est un processus qui s'adresse à tous et toutes quelque soit leur âge. Selon l'âge, le degré de participation peut varier et cela peut apporter un regard constructif sur le dispositif, ses raisons d'être. Si les participants.es sont en capacités de garantir eux-mêmes le cadre de présence et les conditions de participation, nous pourrions imaginer un projet tout à fait autonome qui évolue au cours du temps. Cette question de la participation est à explorer encore : serait-il possible de créer un espace atelier qui laisse davantage de place encore au "prendre part" ? C'est à dire un espace dans lequel les participants.es sont à l'origine des modalités de participation. Cela est déjà améliorable au sein du dispositif tel qu'il apparaît aujourd'hui : nous pourrions proposer aux participants.es de prendre en charge eux-même (individuellement ou en collectif) l'animation d'une activité, voire de l'atelier lui-même. Nous accentuerions alors l'aspect participatif et cela pourrait nous donner accès à de nouvelles données de recherche. Les limites du "prendre part" (de par sa définition même) dépendent des participants.es eux-mêmes, et dans le cadre de Passe-murailles 2019-2020, les participants.es sont des enfants, et, de plus certains d'entre eux ne maîtrisent pas parfaitement la langue française. Peut-on alors prétendre à une participation entièrement horizontale alors qu'un cadre semble nécessaire à poser ?

Avec notre projet, il y a eu un pont de créé entre la culture des parents et leur(s) enfant(s) puis entre leur(s) enfant(s) et ses camarades (via la culture enfantine). L'album permet de faire un pont entre ses camarades et la culture de ses parents. Autrement dit, des parents algériens apprennent des choses sur l'Italie, la Macédoine, etc (par le regard d'un enfant). Ce serait intéressant que l'album ne soit pas l'unique pont dans ce sens. Il pourrait y avoir plus d'interactions de ce type : un enfant russe fait équipe avec un autre enfant qui est turque par exemple et il va faire des dessins ou ramener quelque chose à ses parents sur sa découverte de la Turquie. Il serait possible d'intégrer de nouveaux sites sur la carte du monde caché. Comme par exemple "La falaise du chant des sirènes" pour une mission sur les comptines et chansons en langues étrangères ; "Les monstres du large" pour une mission sur les peurs liés à l'arrivée dans un nouveau pays ou à quelque chose en rapport avec le pays de ses parents (exemple : le kankourang au Sénégal qui effraie SY). D'un autre côté, rajouter trop de sites à explorer sans en avoir le temps peut ajouter une frustration. Peut-être pourrions nous faire choisir à chaque groupe les lieux (et donc les thématiques) de la carte du monde caché qu'il souhaite aborder, construisant ainsi un itinéraire original?

Conclusion

Nous vous avons présenté le dispositif de recherche cré’action Passe-murailles qui ouvre un espace d’expression et de création aux participants.es. Pour sa mise en place au cours de l’année 2019-2020, nous avons proposé ce dispositif à un public d’enfants de 6 à 11 ans, en situation d’immigration et/ou issus de familles multiculturelles. La mise en place d’ateliers participatifs orientés vers la création de contes nous a permis de donner la parole à ces enfants et de mieux comprendre, avec un regard ethnographique, leurs relations réciproques aux différents univers culturels qu’ils côtoient quotidiennement. Cette expérience et les analyses qui en découlent nous renseignent sur la place des enfants en milieu interculturel. Nous avons mis en lumière leur rôle de “passeurs” entre les univers culturels qui les entourent. C’est-à-dire que les enfants, par le rapport privilégié qu’ils entretiennent avec les formes culturelles auxquelles ils participent, tissent des liens, créent des ponts et permettent ainsi un échange interculturel vivant.

Nous avons voulu créer les conditions d’observation de ce rôle actif des enfants. Mais le projet va plus loin que l’observation puisqu’il prétend rendre possible l’expérimentation par les enfants d’outils qui visent à augmenter leur pouvoir d’agir et leur capacité d’expression : la maîtrise du récit de vie, par exemple, est une étape essentielle dans la constitution autonome de sa propre identité, encore davantage en milieu interculturel. Se raconter, voir son récit reconnu par les autres, sont des actes forts dans l’évolution des enfants.

Ce processus d’*“empowerment”* est bien entendu ouvert à d’autres publics et c’est pourquoi nous vous avons présenté ici ce dispositif reconductible et adaptable que nous souhaitons voir s’appliquer en d’autres contextes non seulement en tant qu’outils et méthode de recherche, mais également comme techniques d’animation participative. Nous faisons l’hypothèse que le dispositif Passe-murailles, en ouvrant un espace d’expression, en rendant possible le récit de soi, et en faisant aboutir le groupe à une création collective, prévient l’individualisation et l’isolement, favorise l’écoute et le sentiment d’intégration, fait exister des expériences de citoyenneté. Et cela, nous le pensons, participe à un meilleur dialogue interculturel ainsi qu’à une probable meilleure intégration des familles en situation d’immigration au sein de la société d’accueil.

Nous avons rédigé ce dossier sous la coupe de cette citation de Marguerite Yourcenar :

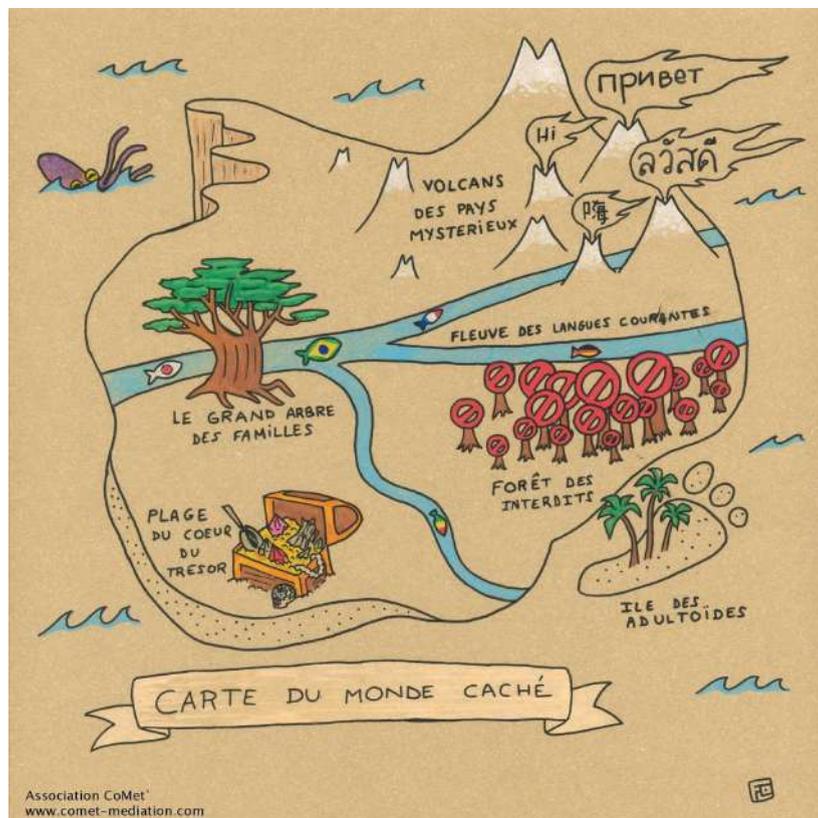
“En un sens toute vie racontée est exemplaire”

Nous pensons en effet que la pratique du récit de vie, particulièrement pour un public en milieu interculturel, est essentielle dans la construction et la fortification de sa propre identité. Prendre part, au sens le plus actif de la participation, à l'élaboration d'un récit de soi. Ce récit, en se déployant à la fois dans un langage factuel et dans un langage symbolique (à travers le conte), est rendu public et reconnu par les pairs. Et c'est ce mouvement vers l'extérieur qui donne toute son importance au récit. La personne racontée, est "exemplaire" dans le sens où elle est représentative d'une réalité partagée, qu'elle compte au sein d'une société et que son histoire a un sens que l'on peut transmettre à d'autres personnes. Cette entreprise de sens et de reconnaissance, nous le pensons, permet à toute personne de retrouver son pouvoir d'agir et de s'ouvrir à d'autres récits, d'autres réalités.

Annexes

Annexe 1 : Le dictionnaire inter-langues

Le mot dans ta langue	Le mot dans la langue française et un dessin 🏠 🍷
Магоскеное	une glace 
اصدا ف	mes amis 
Ахисафрему	BONNE SANTÉ
سجس	ca va ? 



Annexe 2 : La carte du monde caché

Annexe 3 : L'arbre à Palabres



Annexe 4 : La malle aux trésors

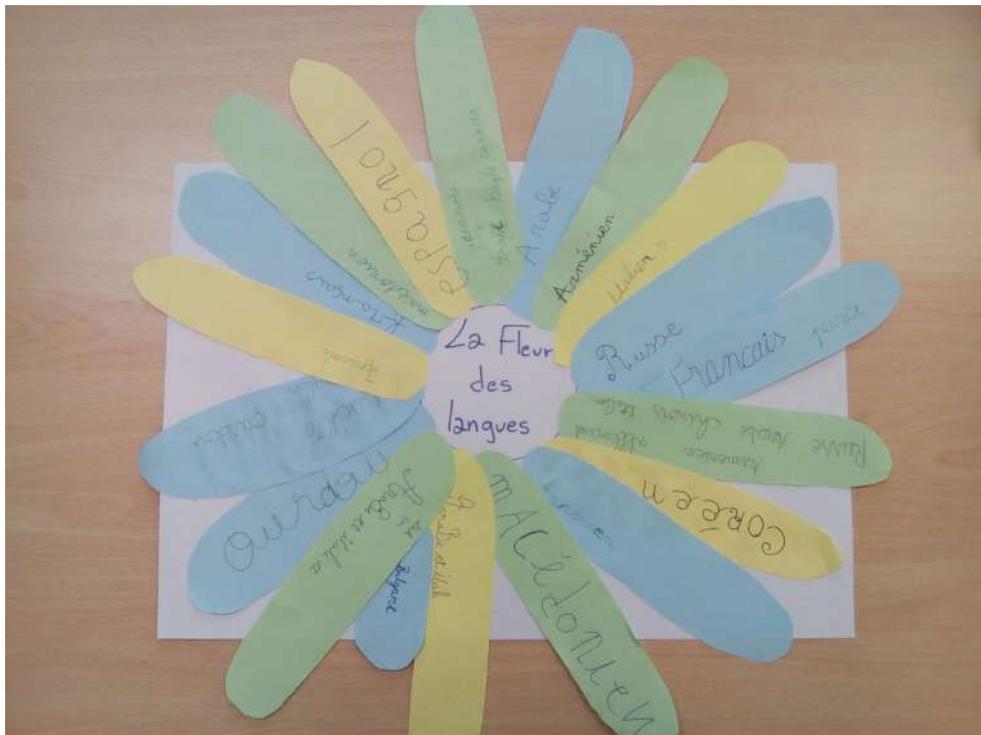
Annexe 5 : Le nid de l'arbre à Palabres



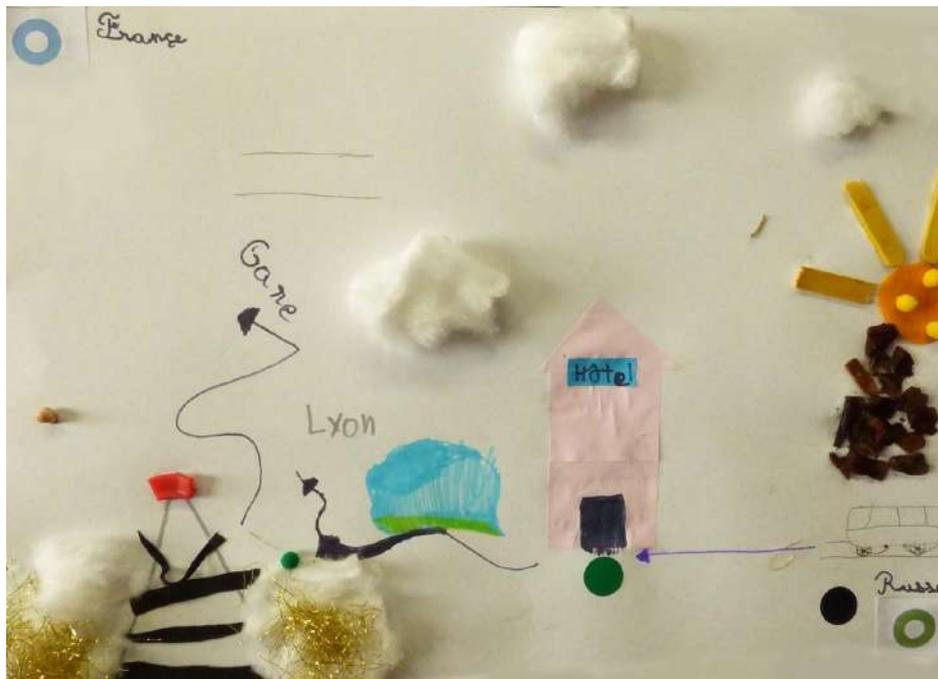
Annexe 6 : Le carnet d'enquête d'un enfant



Annexe 7 : Une fleur des langues



Annexe 8 : Un exemple de carte sensible



Annexe 9 : La couverture de l'album 2019-2020

