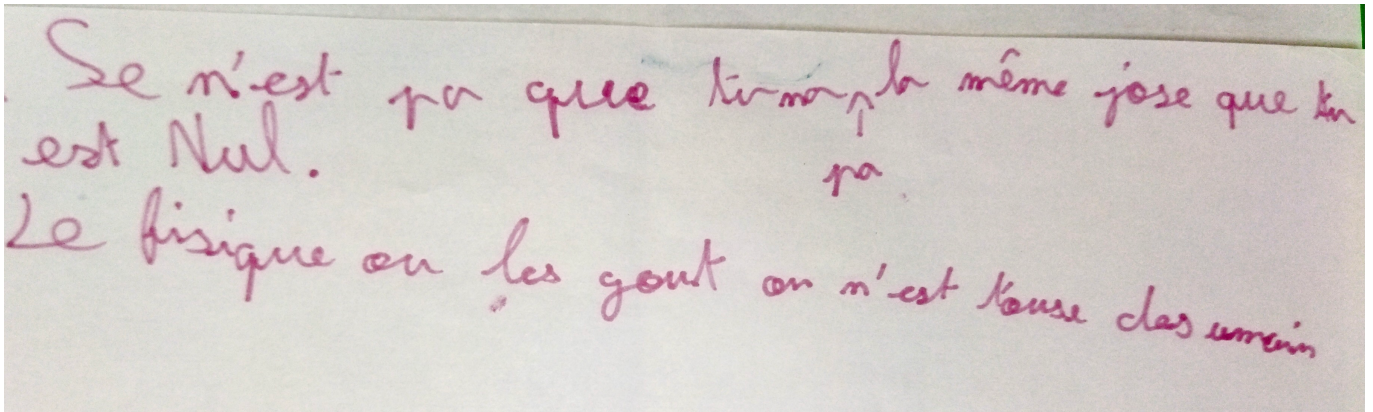


POURQUOI LES ENFANTS RIENT-ILS ?

Analyse de micros interactions enfantines dans le cadre d'une recherche participative



Présenté par Marguerite Foucher

Sous la direction de Julie Métais, MCF en anthropologie, LISST-Centre d'anthropologie sociale,
Université Toulouse Jean Jaurès

Mémoire présenté le 26/09/2025 devant :

Julie METAIS, directrice du mémoire

Nadja MONNET, membre du jury

Mémoire de **Master 2** mention **Anthropologie**

Parcours Anthropologie Sociale et Culturelle

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Julie Métais, ma directrice de recherche, qui m'a aidé à structurer mes pensées, et ce, toujours avec bienveillance.

Je tiens à remercier toute l'équipe pédagogique de l'école qui m'a ouvert ses portes. La directrice de l'école, les directeur•ices du CLAE, qui ont cru en moi, m'ont laissé carte blanche et m'ont fait confiance pour mener l'atelier avec les enfants, ce dont je suis très reconnaissante. Merci aux maîtresses et aux AESH, qui ont accepté de me parler en entretien, mais aussi lors de discussions informelles très enrichissantes - pour la recherche et plus encore -, vous faites un travail formidable. Un merci tout particulier à « Julien », le co-animateur sans qui je n'aurais pas pu faire cet atelier. Ta pratique, ton rapport aux enfants, et nos discussions, ont été très inspirants.

Merci à mes cher•es colocataires qui, de gré comme de force, ont eu à subir de longs moments de lectures de ce mémoire. Merci à votre soutien émotionnel sans faille, à vos retours pertinents, et pour votre écoute précieuse.

Merci à Salomé pour tes corrections attentives et pertinentes. Merci à Juliette pour l'aide non négligeable que tu as pu m'apporter, malgré les conditions dans lesquelles ça s'est passé.

Merci à mes collègues de promotion pour les discussions passionnantes, pour les questionnements existentiels qu'on a pu avoir, pour tous les moments où vous m'avez rassurée, et pour avoir surmonté ensemble beaucoup de moments difficiles ces deux dernières années.

Merci à Gabriel pour tes encouragements à répétition, pour ta présence.

Merci à tous•tes les ami•es qui rendent le quotidien beaucoup plus doux et piquant en même temps.

Et merci, bien sur, à tous les enfants que j'ai eu la chance de rencontrer dans cette école. Que ce soit dans le cadre de l'atelier, ou non. En espérant que ce moment d'atelier vous aura laissé quelque chose, car de mon côté, c'est le cas. Par expérience, j'ai compris que vous n'aimiez pas dire au revoir ou n'y accordiez pas la même charge symbolique que moi, je profite alors de l'écriture de ce mémoire pour différer un petit peu la fin.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	p.3
INTRODUCTION.....	p.6
AVANT-PROPOS.....	p.8
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	p.9
État de l'art et Agency.....	p.12
Sentiment de l'enfance.....	p.14
Mineur•es, une catégorie juridique ?.....	p.15
L'innocence et la vulnérabilité de l'enfance.....	p.20
Réflexivité, positionnalité, et relation de pouvoir.....	p.22
Création d'un atelier à destination des enfants.....	p.23
L'école.....	p.24
Recherche participative.....	p.25
L'atelier.....	p.27
Conclusion.....	p.29
CADRE DE L'ATELIER.....	p.31
Paulo Freire et la pédagogie des opprimés.....	p.33
Rapports horizontaux, d'empouvoirement des enfants et de pouvoir des adultes.....	p.36
La place du « chut ».....	p.47
Le hors-cadre.....	p.50
La poétique de l'opprimé.....	p.57
Application du théâtre-forum dans le cadre de l'atelier.....	p.59
La chercheuse/animatrice.....	p.65
Conclusion.....	p.67

RIRE, HUMOUR, MOQUERIES, INSULTES.....p.69

L'humour.....p.69

Les cadres d'interactions des rires.....p.71

Les différentes manifestations du rire.....p.75

Le rire qui dédramatise, et le rire choqué.....p.78

Le rire cathartique, jouer ce qu'on (ce qui) n'est pas.....p.86

Poétique des mots : jouer des mots.....p.94

L'inversion des signifiés et des signifiants, et les jeux de mots.....p.99

Plaisir du jeu.....p.103

Faire le clown : personnages, attitudes et mimiques.....p.105

Conclusion.....p.107

CONCLUSION.....p.108

**ANNEXE - LUCARNE SUR DES PAROLES D'ENFANTS À PROPOS DE LA
DIFFÉRENCE.....p.111**

BIBLIOGRAPHIE.....p.128

INTRODUCTION

Qui ne s'est jamais dit « mais ils sont fous ces enfants ? ». Qui ne s'est jamais amusé•e de l'absurdité de leurs dires ? Qui n'a jamais parlé, ou entendu parler quelqu'un à un enfant avec des syllabes très démarquées, des mots simples, et une bouche qui s'ouvre et se ferme très grand ? Il y a des enfants qu'on ne considère *que* comme des enfants, et d'autres, plus du tout. Il y a des enfants qu'on veut faire taire, ceux à qui on demande d'être poli•es, et ceux dont on veut absolument de l'affection et du contact. Des enfants très « mignon•nes », « agité•es », « bizarres », « matures », « agréables », « respectueux•ses », « ingérables », « bruyant•es », « intelligent•es », « bébés ». Il y en a qui « n'aiment pas les enfants ». D'autres qui « veulent absolument des enfants ». On dit « tu ne peux pas comprendre », « c'est des problèmes d'adultes », « c'est pas pour les enfants ». On dit aussi « il ne faut pas croire, les enfants sont très méchant•es ». Et puis « la vérité sort de la bouche des enfants ». Pour certain•es, l'enfance est le temps de l'innocence, hors des problèmes et des responsabilités. Pour d'autres « les enfants ne font que recracher ce qu'ils entendent ».

Tout cela, ce sont les adultes qui le pensent, qui le disent, qui projettent. Mais qui sont *ces* enfants ? Pourquoi font-iels ce qu'iels font ? Pourquoi agissent-iels ainsi ? Nous nous attellerons dans ce mémoire, plutôt qu'à essayer de dresser un portrait de ce qu'*est* l'enfance ou l'enfant, à observer des enfants de six à dix ans, dans le cadre de huit ateliers proposés sur le temps péri-scolaire. Nous serons attentifs aux mots qu'iels emploient, quand, comment, et ce que ça implique, pour elleux comme pour le groupe. Ce que ça nous dit, ce que ça permet. Nous avons choisi d'adopter une approche interactionniste, car nous estimons que les micro-interactions des enfants sont non seulement un objet d'étude digne d'intérêt anthropologique, mais aussi pertinentes dans un monde social qui leur permet ou leur interdit d'être. Nous analyserons donc le cadre de l'atelier en tant que tel, dans son appropriation par les enfants comme par les adultes, et ce qu'il nous dit des rapports adultes/enfants, dans le cas d'une volonté de dé-hiérarchiser les rapports de dominations. Mais surtout, de la place du rire comme fait social chez les enfants de l'atelier, de sa fonction, et ce qu'il nous apporte comme axe privilégié pour faire apparaître d'autres enjeux qui sous-tendent les interactions enfantines.

Ce mémoire est en réalité à cheval sur deux travaux effectués : un projet d'atelier à destination d'enfants, et une recherche ethnologique. Nous avons donc créé un atelier, qui portait, d'un point de vue pédagogique, sur la possibilité d'aborder des sujets comme la différence, les moqueries, les insultes, et la proposition d'outil comme le théâtre-forum, et d'activité comme la création de

personnages fictifs. Cet atelier a été très intéressant dans ce qui a été dit, expérimenté. Mais la recherche dans ce mémoire, grâce aux enregistrements systématiques de tous les ateliers, porte sur l'analyse des interactions qui ont eu lieu en son sein.

Pour revenir aux idées reçues et lieux communs sur les enfants, l'objectif de cette recherche était donc de prendre au sérieux les existences et agissements des enfants. Nous nous sommes appuyés sur des sources théoriques traitant des enfants mais aussi des adultes, car nous considérons que les enfants sont un groupe avec des spécificités (qui sont par ailleurs mouvantes en fonction de la constitution des groupes d'enfants), mais dont l'analyse peut tout à fait intégrer des concepts qui n'ont pas été pensés à partir d'enfants. Car, comme lorsque nous étudions n'importe quel groupe social, il n'est en aucun cas imperméable au monde qui l'entoure. Et prendre au sérieux les enfants, c'est les écouter comme nous écouterions n'importe qui, analyser ce qui se joue entre eux comme n'importe quel groupe, qui, bien entendu, est traversé par des conditions d'existences particulières, qui rendent l'ethnologie pertinente.

Nous espérons que les différents niveaux d'analyses et que les distinctions dans les temporalités seront intelligibles. De la même façon que les différentes casquettes qu'a porté l'auteure dans tout ce travail de recherche.

Pour que le monde des enfants paraisse un peu moins obscur.

AVANT-PROPOS

Nous utiliserons dans ce mémoire l'écriture inclusive. Elle sera sous la forme d'un point médian pour les adjectifs et noms communs (ex : grand•e, maître•sse), et de la fusion de pronoms masculins et féminins (ex : iel, ceux). Nous considérons que, dans l'écriture, l'accord de genre influe sur l'imaginaire qu'il porte, que ce soit de ceux dont on parle, comme de la possibilité des lecteur•ices de se retrouver dans ce qui est abordé. En utilisant l'écriture inclusive, la pensée n'est pas restreinte à un domaine masculin, mais ouverte à d'autres identités.

Nous utiliserons dans ce mémoire pour parler de l'auteure, parfois le « nous », parfois le « je ». Le « nous » sera relatif à la chercheuse de ce mémoire, à celle qui écrit, qui est en lien direct avec le lectorat, au titre de restitution de la recherche, et de recul par rapport à ce qui est présenté. Le « je » sera employé lorsque ce qu'il sera question du domaine de l'intime et de la subjectivité, quand la chercheuse a du prendre des décisions, réfléchir en termes introspectifs, affirmer un positionnement, ou dans son rapport interpersonnel sur le terrain. Le « je » témoignera d'une autre posture de l'auteure que le « nous », dans le sens où il comprend des statuts différents qui ont pu primer pour l'auteure : celui d'individu, d'AESH, d'animatrice, de collègue par exemple.

Les prénoms et les pays d'origines ont été changés pour des questions d'anonymat. Ni le nom de l'école dans laquelle s'est déroulé le terrain, ni son quartier n'apparaîtront pour cette raison. Pour autant, les âges et les genres n'ont pas été modifiés. De la même façon qu'excepté les changements énoncés juste avant, tous les enregistrements ont été retranscrits tels quels.

Dans la retranscription des enregistrements, lorsque nous n'avons pas réussi à comprendre des mots, ce sera indiqué par « [?] ». Lorsque nous n'avons pas réussi à identifier quel•le enfant parlait, la personne qui parle deviendra « enfant » au singulier, et « enfants » quand iels seront plusieurs.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

« Ces enfants sont déjà tellement des objets d'étude, il ne faut pas continuer à n'en faire que ça ».

Guillaume, éducateur

J'ai commencé ma recherche l'année dernière (2024) en faisant des observations dans la cour de récréation d'une école élémentaire de Toulouse. Ma question initiale était : Comment la différence s'articule et se met en actes et en pensée chez les enfants ? Aujourd'hui, ma problématique a évolué vers un questionnement qui se concentre plus autour de ce que nous dit le rire chez les enfants, et de cela, les moqueries, les insultes et l'humour. Et à travers ce prisme, le rapport aux normes de ces derniers.

Pour comprendre cette interrogation, il faut revenir un peu plus loin en arrière. Un an avant d'entamer cette recherche (2023), j'ai travaillé en tant qu'AESH (accompagnante d'élève en situation de handicap) dans cette même école. Ce travail consiste à accompagner des enfants ayant une notification de la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées) qui leur confère la possibilité d'obtenir une aide humaine pendant les temps scolaires. En fonction de chaque enfant (le terme de handicap recoupe une variété extrêmement large de profils), l'objectif est de répondre à ce qui est considéré comme des besoins que l'enfant n'arrive pas à assouvir seul vis-à-vis des attendus scolaires (cela peut englober le comportement, la compréhension du programme, les relations avec les autres, etc.). Cela s'insère dans ce qui est appelé le « modèle de l'école inclusive ». Il s'appuie sur la loi handicap (2013) - figure de proue des nouvelles mesures mises en place par le ministère de l'Éducation nationale - qui viendrait remplacer, dans la conception de l'éducation, le postulat initial de *l'intégration* ou de *l'insertion* par celui de *l'inclusion*. Pour résumer, l'AESH est en classe avec l'enfant qu'il ou elle suit, et aide l'enfant lorsqu'il n'y arrive pas seul, propose d'adapter des consignes ou des aménagements spatio-temporels, tout cela dans l'idée de tendre vers l'autonomisation maximale de l'enfant.

La pratique de ce travail et l'accompagnement de ces enfants m'ont amenée à réfléchir à la différence. Différence que l'on devine par la présence d'un adulte auprès de l'enfant, ou que l'on remarque d'après des comportements divergents de ceux habituellement rencontrés dans la présentation de soi ou les interactions. Différence ou handicap actés par une institution (la MDPH), et implicitement partagée par le personnel éducatif. Il arrive souvent - notamment dans les petites classes, où les enfants ne sont pas habitués à voir des AESH - que des enfants demandent « pourquoi il a toujours un adulte avec lui ? », « pourquoi elle fait des exercices différents ? »,

« pourquoi il sort de la classe ? ». Les diagnostics font partie de l’imaginaire des adultes, mais lorsque les enfants sont discutés entre adultes, c’est davantage au sujet de leurs besoins en tant qu’individus, et à la manière de les accompagner, plutôt qu’à une théorisation par rapport à un diagnostic posé. Julie, maîtresse, explique : « Moi, je n’en parle pas forcément de la différence de ces enfants parce que je me dis : ils sont dans la classe et voilà. Mais par contre, s’il y a un moment où il y a un souci ou des incompréhensions de la part des élèves, c’est là plutôt que je vais expliquer : vous savez, elle, elle a des difficultés pour faire ceci, ceci, ceci, que vous, vous avez peut-être d’autres difficultés mais chacun peut avoir les siennes, c’est pour ça qu’elle réagit différemment, qu’elle comprend différemment. Et qu’il y a d’autres choses qui sont mises en place pour elle ». Effectivement, les termes « handicap », ou « différence » ne sont pas prononcés à l’école (ni par les adultes, ni par les enfants). Ils sont plutôt substitués par des euphémismes, des périphrases ou tout simplement par des sous-entendus. Les enfants sont plus souvent désignés comme « notifiées », ayant des « besoins » ou des « difficultés ». Les questionnements du personnel éducatif (maîtresses et AESH) tournent autour de la « stigmatisation » de l’élève, de son rapport aux attentes scolaire. Parler de certains enfants suffit parfois à comprendre implicitement la charge différentielle qui les caractérisent. Ou encore, on peut parler des « autres » enfants pour évoquer *l’autre* enfant. Madeleine, maîtresse, dit : « Quand par exemple Amar il faisait des crises, on en parlait entre nous [avec les autres élèves]. Moi je leur expliquais que c’est difficile pour lui, en fait. Là, quand vous le voyez comme ça, c’est parce qu’il n’est pas bien. Il souffre, il n’est pas bien ». Frédéric, AESH, énonce quant-à-lui : « Un très bon exemple, Abou, tous les enfants de sa classe savaient qu’à tout moment, ça pouvait partir très loin, ils savaient quoi faire, qu’il ne fallait pas trop titiller Abou en cas de crise, et tout le monde le savait. Moi je suis parti à Aulus en sortie [voyage] scolaire avec eux, et ça s’est bien passé parce qu’ils savaient comment Abou était ».

Pourtant, comme l’a écrit Erving Goffman : « Nous avons dit que l’individu stigmatisé se définit comme n’étant en rien différent d’un quelconque être humain, alors même qu’il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu’un à part » (Goffman, 1963). Dans l’ensemble, ces enfants notifiés étaient pour moi différents car je pouvais identifier précisément ceux qui étaient accompagnés, et je voulais comprendre comment *cette* différence existait au sein des interactions entre les enfants de l’école, et de quelle façon elle était intelligible pour eux.

Au cours de mon travail, je me suis rendue compte que cette notion de différence m’était inconfortable. Tout d’abord parce qu’elle était une catégorisation préexistante à mon terrain et dans ma façon d’entrevoir les choses. Elle définissait la conception d’un *nous* et d’un *autre* (cet autre déjà identifié), et réactualisait les stigmatisations de l’enfant auquel on doit s’adapter, qui bouscule

l'organisation de la classe (idée partagée par le corps enseignant). Deuxièmement parce que la différence est un concept flou. Elle est relative (à quelqu'un ou à quelque chose), intrinsèquement liée à un agent normatif, et cela questionne donc la permanence ou le caractère éphémère de cette dernière¹.

Si je parle d'Alix, qui n'arrive pas à se concentrer longtemps sur la même chose, fait le clown en classe, déborde d'énergie comme une pile électrique, est très en avance au niveau des apprentissages et se masturbe compulsivement. De Clara, qui aime la routine et le spray pour effacer son ardoise, qui s'exprime avec peu de mots, et blague en m'appelant « Mercredi » au lieu de « Marguerite ». De Steven, qui rigole à ses propres blagues qui ont lieu dans sa tête, se cache la tête dans ses bras, s'assoit à l'envers sur sa chaise, demande si on va le taper et dit des phrases qui n'ont rien à voir avec le contexte. Ou bien de Léo, qui aime les matières (particulièrement la pâte à fixe, mais aussi ce qui s'étire, ce qui colle) et l'ordre (une des activités qu'il pratique est de remettre des objets dans un sac après qu'il ait été vidé, ou de remettre des pièces de puzzle à leur emplacement initial), et qui déteste être mouillé, même par une goutte d'eau, en quel cas il enlève directement l'habit sur lequel la goutte est tombée. Si je disais que ces enfants ne sont pas toustes notifié•es, comprendrez-vous l'absurdité de ma catégorisation, et de l'essentialisation de la différence intrinsèque qui en découle, basées sur mon regard de professionnelle à travers les enfants que j'étais amenée à suivre ?

Finalement, j'arrivais avec l'idée que les enfants (notifié•es ou non), avaient la même catégorisation que la mienne de qui était différent - ce qui n'était finalement qu'un postulat infondé.

De cette réflexion, j'ai donc décidé d'observer les enfants dans la cour de récréation du CLAE (centre de loisir associé à l'école). À ce moment-là, je recentrais mes questionnements sur les compréhensions et incompréhensions mutuelles des enfants entre eux, et comment les enfants les appréhendaient. Néanmoins, mon statut ne m'autorisait pas à leur poser des questions en rapport avec mon sujet de recherche. Observer les enfants, sans pouvoir les questionner, et en n'ayant donc que la parole des adultes à leurs propos, m'a fait réfléchir à mon statut de chercheuse, d'adulte.

Nous allons, pour mieux comprendre les choix méthodologiques et réflexifs que j'ai fait pour construire mon terrain ensuite, faire un détour par des réflexions, théories et controverses qu'il a pu

¹ Voir l'annexe pour un approfondissement de la différence comme concept philosophique

y avoir autour de l'enfance et des enfants, mais aussi des positionnements critiques et politiques. Ce qui permettra d'apercevoir dans quel cadre théorique j'écris, je me situe et dont je me nourris.

État de l'art et Agency

La sociologie de l'enfance, apparue au début des années 2000/fin des années 1990 en France - issue des *Childhood Studies*², conceptualisées aux États-Unis dans les années 1980 - remet l'enfant au centre de la recherche. Il n'est non plus considéré comme sujet relatif à divers champs de recherche (école, famille) ; ou à des individus (parents, mère, instituteur), mais comme individu à part entière. Les enfants ne sont plus estimés par les chercheuses comme dépourvus de la capacité à penser par eux-même, et leurs paroles sont prises au sérieux, voire retranscrites. De plus, l'enfance est considérée comme une construction théorique, ce qui est un nouveau parti pris. Dans *L'enfance de l'ordre*, Julie Pagis et Wilfried Lignier prennent le parti de ne pas tomber dans une dualité entre une individualisation la plus totale, qui empêcherait d'avoir une analyse sociale sur l'enfance, et un universalisme basé sur les théories en psychologie du développement, qui considèreraient que chaque enfant suivrait le même parcours évolutif cognitif. Ils soulignent d'ailleurs qu'en fonction de ce qui leur est demandé, ou de situations auxquelles ils sont confrontés, l'âge peut être un marqueur de distinction, mais parfois aussi (voire plus) le genre ou l'origine sociale ou culturelle. De plus, la notion d'agentivité, ou plutôt *agency*, qu'on pourrait définir par la « puissance d'agir³ » est centrale, notamment dans les *Childhood Studies*. Garnier écrit à ce propos : « Dans ce domaine, la notion d'*agency* des enfants correspond à une prise de position théorique, l'enfant comme acteur social et l'enfance comme construction sociale ». (Garnier, 2015). D'ailleurs, dans *Enquête auprès d'enfants et de jeunes*, Danic, Delalande et Rayou remarquent : « Cette perspective, envisage l'existence d'actions et de représentations propres aux enfants et révèle ainsi ce qui ne pouvait que rester caché dans une approche structuro-fonctionnaliste : l'enfant n'est pas un être totalement manipulé et entièrement déterminé par son environnement, il a des marges de manœuvre qu'il met à

² JENKS C. ed. 1982 *Sociology of Childhood. Essential readings*, London, Batsford and Academic and Educational Ltd ; JAMES AL., JENKS C. & PROUT A. eds. 1998 *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press ; JAMES AL. & PROUT A. 1990 A new paradigm for the sociology of childhood ?, in Prout A., James AL. *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press ; HUTCHBY I. & J. MORAN-ELLIS 1998 Situating Children's Social Competence, in Hutchby I. & Moran-Ellis J. eds. *Children and Social Competences*, London, Falmer Press ; Allison James et Adrian L. James, *Construction Childhood. Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, 2004. ; WHITTEMORE R.D. (1989). Child caregiving and socialization to the Mandinka way: Toward an ethnography of childhood. Unpublished Ph.D. Dissertation, UCLA-Los Angeles. ; LANCY D.F. (1996). *Playing on the Mother Ground: Cultural Routines for Children's Development*. New York: Guilford Press. ; CRAWFORD, Sally, 1999, *Childhood in Anglo-Saxon England*, Sutton edition.

³ LAPLANTE, Julie, 2021, « Agentivité », *Anthropen*. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.47854/NJFW6857>.

profit, transforme les situations auxquelles il participe à son avantage, se construit en adhérant mais aussi en sélectionnant, en réagissant, en modifiant les façons d'agir et de penser qui lui sont proposées ».

Toutefois, l'*agency* a également été critiqué dans les *childhood studies* et l'anthropologie de l'enfance, de par sa conception ontologique et universaliste, qui viendrait masquer les diverses réalités sociologiques et inégalités entre les enfants, ainsi que leur position minoritaire et les limites de leur champ d'action, dans une relation de domination enfants/adultes. Vinel et Zaltron (2020) recensent les recherches de plusieurs auteurices, et montrent comment ces dernier•es s'emparent du concept d'*agency*. Uprichard⁴ (2008) estime que l'*agency* des enfants ne trouve pas toujours de légitimité ou n'est pas rendu visible dans « des espaces, des institutions et des conventions adultocentriques ». Valentine⁵ (2011) et Diasio⁶ (2019) considèrent que l'*agency* « renvoie à une certaine vision individualisée des enfants en tant que sujets autonomes et responsables ». Vitel et Zaltron écrivent à ce propos que « cette idée de l'enfance s'enracine dans le modèle plus général d'un individu rationnel, conscient et responsable, typique d'une vision néo-libérale répandue dans nos sociétés contemporaines (Gavarini, 2006, Rose, Lentzos, 2016) ». Garnier (2005), cité par Vinel et Zaltron, propose une polysémie de l'*agency* en s'appuyant sur différents travaux à travers quatre définitions : premièrement, et comme on peut l'entendre habituellement, l'*agency* serait la capacité d'agir des enfants et donc de faire des choix ; deuxièmement, « l'idée de participation, soulignant ses aspects transformateurs » de l'environnement et du tissu social qui entourent les enfants ; troisièmement, l'*agency* situé dans un collectif, par les enfants en tant que groupe minoritaire, et donc comment iels s'en emparent en tant que groupe ; et dernièrement, le fait que l'*agency* « s'exprime dans les contraintes et les limites par rapport au différentiel de pouvoir qui caractérise les relations avec les adultes » C'est-à-dire, les limites de la capacité d'agir des enfants dans les contraintes qu'impose le rapport de domination adulte. (Vinel, Zaltron, 2020). Vinel et Zaltron préconisent donc aux chercheureuses d'utiliser l'*agency* comme un élément à soumettre à l'analyse, plutôt que comme un « prémisses fondateur de la recherche » (Prout, 2005). Et préfèrent finalement le concept d'interdépendance « qui rappelle le concept de dépendance proposé par Tronto (2009), [qui] d'une part, permet de penser l'*agency* non pas comme une caractéristique individuelle mais

⁴ Cité par VINEL, Virginie, ZALTRON, Francesca, 2020, « Enfants acteurs, enfants agis, Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance », *Revue des sciences sociales* [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.4752>.

⁵ *Ibid*

⁶ *Ibid*

comme le résultat de relations sociales, [et] d'autre part, il amène à considérer différemment les interactions adultes/enfants comme interdépendantes plutôt que comme opposées ».

Pour résumer, nous comprenons que l'*agency* est protéiforme. Sa prise en compte a été novatrice pour distinguer les enfants des personnes et institutions qui l'entourent. Analyser les enfants comme groupe social, avec leurs besoins propres, leurs désirs, leurs insertions dans des modes relationnels, leur a rendu de la considération et a permis de *réellement* les écouter. Cependant, alors même que la démarche était de leur donner la parole pour les distinguer des adultes, et faire ainsi apparaître leurs spécificités, certain•es auteur•ices alertent sur l'ultra-individualisation de ce concept et l'effet inverse qu'il peut produire, quand il est employé comme l'outil primordial de l'analyse. En prêtant aux individus une puissance d'agir totale et hors contexte, les empêchements ou adaptations liés aux inégalités comme le statut d'enfant, les conditions sociales, d'âge, ou de physiologie par exemple, risquent d'être dissimulées. Nous suivons ainsi Vinel et Zaltron, en préférant une analyse de l'*agency* relationnelle. Effectivement, sans forcément l'évoquer explicitement, nous baserons notre fondement théorique sur ces diverses articulations de l'*agency*. Lorsque nous parlerons du cadre de l'atelier et de la fonction du rire, nous étudierons les interactions des enfants comme objets d'analyse sociale, mais sans négliger le cadre de l'atelier qui influe sur la façon dont iels peuvent mobiliser certaines ressources relationnelles et d'expression de soi.

Mais, si les enfants ont une puissance d'agir, au sein de rôles sociaux dans lesquels ils sont insérés, avec leurs possibilités et leurs limitations, comment s'est constituée cette population que sont les enfants, et cette catégorie d'enfance ? Nous allons tout d'abord relater le travail historique de Philippe Ariès, pour ensuite compléter l'objet de recherche avec l'analyse juridique des droits de l'enfant de Christine Delphy.

Sentiment de l'enfance

Philippe Ariès, dans son ouvrage charnière *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, démontre comment le « sentiment de l'enfance » s'est construit petit à petit, entre la fin du Moyen Âge et le XVII^e siècle. Nous pouvons comprendre le cœur de son propos lorsqu'il écrit : « Dans la société médiévale, que nous prenons pour point de départ, le sentiment de l'enfance n'existait pas ; cela ne signifiait pas que les enfants étaient négligés, abandonnés, ou méprisés. Le sentiment de l'enfance ne se confond pas avec l'affection des enfants : il correspond à une conscience de la particularité enfantine, cette particularité qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même

jeune. Cette conscience n'existait pas. C'est pourquoi, dès que l'enfant pouvait vivre sans la sollicitude constante de sa mère, de sa nourrice ou de sa remueuse, il appartenait à la société des adultes et ne s'en distinguait plus ». À travers un riche corpus iconographique et textuel, il retrace les différentes conceptions qu'on pouvait avoir au fil du temps et en fonction des statuts sociaux, de ceux que l'on définirait aujourd'hui comme des enfants. Pour Ariès, au Moyen Âge, l'enfance était un moment de transition, qui, au mieux s'oubliait en devenant adulte, au pire se soldait par la mort de l'enfant, du fait d'une grande mortalité infantile. Au X^e et XI^e siècles, l'image de l'enfance n'avait pour les hommes et les femmes sans doute « ni intérêt, ni même réalité ». D'ailleurs, comme il l'écrit à propos des représentations des enfants : « Dans le monde des formules romanes, et jusqu'à la fin du XIII^e siècle, il n'y a pas d'enfants, caractérisés par une expression particulière, mais des hommes de taille plus réduite ». Pour Ariès, donc, l'enfance comme on la conçoit aujourd'hui est un « sentiment », construit au fil du temps et des milieux sociaux - notamment par l'influence de la christianisation de la société -, et qui a donné lieu à la famille réactualisée autour de l'enfant, à l'impératif de l'éducation de l'enfant et donc à sa scolarisation (ainsi l'élevage des enfants extraits de la société pendant toute la durée de la scolarisation), et à certaines prescriptions mais surtout proscriptions morales à leurs encontre (interdits sexuels, attention à ne pas employer un langage grossier, punitions, châtements corporels, attentes de rigueur, incarnation de l'innocence...). Cette conception de la particularité enfantine se retrouve dans le rôle dont je me suis investi, en tant qu'adulte, pour transmettre, protéger les enfants, et veiller à donner un cadre sécurisant. Toutefois, nous nous sommes appuyés, au cours de ce travail, sur des recherches à propos d'adulte, prenant le parti - tout en considérant une spécificité enfantine - de ne pas distinguer totalement la compréhension des interactions enfantines de celles des adultes. De surcroît, même si nous comprenons que ce sentiment de l'enfance s'est construit au fil du temps, il est aujourd'hui pleinement en vigueur, et il serait donc anachronique de ne pas le prendre en compte.

Mais, si l'enfant, et plus largement l'enfance, ne sont plus des catégories biologiquement fondées, qui est-ce qu'elles regroupent ? Les mineurs ? Une certaine classe d'âge ? L'impuberté ? La dépendance aux adultes ? Une classe dominée ? Des consommateurs spécifiques ?...

Mineur•es, une catégorie juridique ?

L'une des définitions que l'on a de l'enfance est sa catégorie législative. Du point de vue des textes internationaux, le plus important reste la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 (et faisant suite à la Déclaration de

Genève de 1924 puis à la Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959). C'est le traité considéré le plus complet, qui reconnaît des droits spécifiques aux enfants, ratifié en 1989 par 191 pays (sur 193) membres de l'ONU. La CIDE a établi un ensemble d'obligations contraignantes pour les États les incitant à protéger et à promouvoir les droits des enfants. Dans la convention, l'enfant est défini de par son âge : « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». Le postulat de base - le même qu'en 1959 - est celui que l'enfant est vulnérable, et qu'il a besoin d'une « protection spéciale », notamment juridique. Il est intéressant de constater que dans la CIDE - et contrairement aux déclarations précédentes - l'individualité et surtout la capacité d'être et d'agir de l'enfant sont prises en compte⁷. Les droits ne vont pas que dans un sens d'épanouissement et de protection par des conditions extérieures à l'enfant, mais aussi dans la possibilité de le laisser être une personne à part entière, voire à l'y encourager. Nous pouvons nous appuyer sur l'Article 12, qui débouche sur le droit à la parole de l'enfant dans le cadre d'une procédure judiciaire :

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Nous retrouvons aussi dans la CIDE d'autres droits allant dans ce sens, comme la : « liberté d'expression⁸ », la « liberté de pensée, de conscience et de religion⁹ », ou la « liberté d'association et de réunion pacifique¹⁰ ». Nous entrepercevons une prise en compte du pouvoir d'agir des enfants dans cette convention, et ainsi une trace de l'évolution de la conception des enfants en tant que personne à part entière. Si l'*agency* se rapproche plus des sciences sociales, nous voulions relever comment les divers champs sociaux, politiques et juridiques se répondent et se nourrissent, et que les idées ne sont jamais circonscrites à des domaines hermétiques. À ce sujet, il nous paraissait pertinent de rappeler la critique de « la théorie de l'histoire du Grand Homme » de David Graeber. Il remet en question la façon récurrente des historiens d'aborder l'histoire des idées, en réduisant

⁷ La déclaration des droits de l'enfant de 1959 parle aussi de personnalité.

⁸ Article 13

⁹ Article 14

¹⁰ Article 15

ces dernières à l'élaboration individuelle d'hommes « hors du commun [...] plutôt que de considérer leurs écrits comme des interventions particulièrement brillantes sur des sujets déjà largement débattus dans des tavernes ou des soirées ou des jardins publics, ou n'importe quel autre lieu »¹¹. Cette conception de l'enfant au centre de la construction d'un projet, se retrouve aussi en continuité, du point de vue de l'Éducation nationale, dans l'école inclusive. C'est à partir de l'enfant que sont sensées s'élaborer des adaptations, et non l'inverse, qui était de mise auparavant.

Néanmoins, ces définitions législatives sont fréquemment critiquées pour leur conception de l'enfant comme un être inachevé. On peut lire en préambule de la CIDE que « l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance ». L'enfant est donc constitué•e de manques. Vinel et Zaltron (2020) écrivent à ce propos : « L'étroite analogie entre les théories évolutionnistes et les représentations de l'enfance, l'assimilation des "autres" – les non-occidentaux, les non-adultes – aux "sauvages", l'avancée en âge comme processus civilisationnel ont été mis en lumière (Jenks 1996). Cette déconstruction a amené les sociologues de ce mouvement à privilégier une approche des pratiques des enfants en tant qu'êtres en présence, plutôt qu'en devenir ». Elles écrivent plus loin : « [Lee] souligne comment les adultes et les enfants devraient être considérés comme des sujets impliqués dans différentes formes de "devenir" relatifs à leurs propres contextes de vie, suivant ainsi Deleuze et Guattari (1988) ». Nous voyons donc comment cette conception de l'enfant comme « être en devenir » ou non abouti, dont la finalité serait l'âge adulte, traverse les différentes sphères de la société. Il est intéressant de retourner le paradigme, en ne considérant aucun être humain comme « fini » mais en constante évolution, et les enfants, de la même façon, dans leurs conditions spécifiques. Nous allons voir du reste que les catégories mineurs/majeurs sont des catégories arbitrairement construites, notamment par le droit, ce qui rend d'autant plus inconséquentes les théories fixistes de finitude à l'âge adulte – ou, pour reprendre la CIDE, « de maturité physique et intellectuelle ». De plus, Yves Bonnardel, dans son livre *La domination adulte, l'oppression des mineurs* (2020), souligne que « l'enfant » est toujours écrit au singulier, « preuve de la conception mythifiée et discriminatoire de la population âgée de moins de 18 ans ».

Christine Delphy (1994) pointe l'absurdité de l'homogénéité de la catégorie de mineur dans le droit, et la construction de la dépendance comme caractéristique naturelle chez cette catégorie, qui n'a de

¹¹ GRAEBER, David, 2019, « La sagesse de Kandiaronk : la critique indigène, le mythe du progrès et la naissance de la Gauche », *Revue du MAUSS permanente*, [En ligne]. <https://www.journaldumauss.net/?La-sagesse-de-Kandiaronk-la-critique-indigene-le-mythe-du-progres-et-la>

sens que si la définition de l'ensemble des mineurs s'apparente au modèle du nouveau-né. Dans la retranscription de son séminaire « Minorité légale ou incapacité réelle ? Le statut des enfants », prononcé peu après la ratification de la CIDE (1993-1994), Christine Delphy réfute l'idée émancipatrice d'un droit propre aux enfants différencié du droit civil commun. Elle avance le caractère pernicieux d'un droit spécial qui sanctionnerait la constitution du groupe *mineurs* - qui n'existe pas selon Delphy en dehors du droit - comme unifié et homogène, de 0 à 18 ans. Ce statut de mineur « réputé être fondé en "nature" [...] n'est pas le reflet d'une réalité biologique ou naturelle extra-juridique, mais constitué par le droit lui-même ». Elle ajoute que les présupposés sous-tendant l'écriture de ce droit sont la faiblesse et l'incapacité de l'enfant, considérés comme naturels, entérinant du même coup l'essentialisation de ces caractéristiques, justifiés uniquement par le droit. Delphy compare l'incapacité créée des enfants à celle des femmes mariées considérées jusqu'à la fin des années 1960 comme « éternelles mineures ». Elle rappelle la lutte des femmes qui revendiquaient que « leur incapacité était d'abord et avant tout fabriquée juridiquement ». Elle écrit à ce propos : « Cette argumentation du type "droit naturel" pose un double problème à la sociologie, car la problématique du droit naturel se propose à la fois comme explication et comme prescription ». Ou comment la loi rend l'enfant vulnérable et incapacitaire, protégeant la « sacralité de la famille », en considérant l'enfant « propriété privée » de ses parents. « En effet, ses parents sont ses représentants légaux : ils ont la personnalité juridique qui est refusée au mineur, à la place du mineur ». Cela donne lieu à des situations où les enfants ne peuvent pas avoir d'avocat différent de celui de leurs parents, ne peuvent s'exprimer en justice que sur décision arbitraire des magistrats, et ne peuvent pas se porter partie civile. Comme le rappelle Yves Bonnardel (2020), « d'après les chiffres de l'Organisation mondiale de la santé, 20% des filles et 5 à 10% des garçons vivaient des violences sexuelles durant leur enfance (on imagine que ces chiffres sont très clairement sous-estimés) et dans huit cas sur dix, ce serait le fait d'un homme de la famille ». Il paraît alors très compliqué voire impossible pour les enfants de porter des affaires en justice, sachant qu'ils doivent être représentés par un adulte - parent ou association - (mais souvent donc les auteures des violences qu'ils subissent). Yves Bonnardel écrit plus loin « Du droit de propriété a toujours découlé le droit de cuissage ».

Les enfants ne peuvent pas non plus s'exprimer par exemple sur leur préférence quant à l'endroit où ils veulent habiter dans la décision d'un divorce. Delphy pointe aussi la contradiction des mineur•es considérées indifférenciées et vulnérables quand il s'agit de leurs droits, mais responsables dans la justice pénale. Elle écrit : « la France [tient les mineurs] pour adultes au pénal, et encore, seulement, quand ils sont perpétrateurs - et non victimes de crimes », et continue : « mais

cet “âge de raison” qui est invoqué pour juger et punir des enfants de sept à huit ans qui ont commis des délits cesse d'exister dès lors que le même enfant voudrait donner son avis sur la personne avec qui il/elle préférerait vivre ».

Il serait d'ailleurs intéressant de comparer cette criminalisation des mineur•es avec la *loi n° 2025-568 du 23 juin 2025 visant à renforcer l'autorité de la justice à l'égard des mineurs délinquants et de leurs parents*, portée par M. Gabriel Attal en réponse aux émeutes survenues deux ans plus tôt en réaction au meurtre de Nahel Merzouk, 17 ans, tué par un policier en juin 2023. Il est important de souligner le paradigme employé ici : un mineur se fait tuer, et la réponse politique et législative est l'accent porté sur la criminalisation de ce dernier et des mesures à prendre en fonction. Il faut imaginer, en tant que mineur, la violence du message politique quant à la place qui leur est accordée dans la société. Nous revenons sur l'inégale considération au sein de la justice entre droit des mineur•es vulnérables, et devoirs des mineur•es responsables. Dans cette proposition de loi, plusieurs articles qui ont été censurés par le conseil constitutionnel méritent d'être énoncés : le durcissement des peines d'emprisonnement, l'instauration d'une procédure de comparution immédiate, mais surtout, l'inversion du régime en matière d'atténuation des peines (l'excuse de minorité), en faisant de l'atténuation des peines l'exception et non plus le principe¹². Nous voyons que la condition des mineur•es en justice pénale (et seulement pénale) tend à se rapprocher de plus en plus de celle des adultes. Il y a un réel durcissement de peines à destinations des parents, considérés « responsables » de leurs enfants délinquant•es : délit de soustraction d'un parent à ses obligations légales envers son enfant, obligation de répondre aux convocations aux audiences et de se rendre aux auditions du juge des enfant, indemnisation des victimes. Nous pourrions ainsi supposer que, contrairement à la critique de Delphy, la famille ne fait plus autorité, ou n'est plus à préserver à l'insu de l'enfant. Néanmoins, le projet de loi envisageait aussi de suspendre les allocations familiales aux parents concernés¹³. En janvier 2025, le ministère de l'Intérieur proposait de « faire baisser le banditisme en "encourageant" les préfets à revoir les titres de séjour des parents de mineurs délinquants étrangers¹⁴ ». Dans la loi entrée en vigueur, la mention « en cas d'acte terroriste » est une partie à part entière. Nous voyons en filigrane les préjugés raciste (parents de

¹² Loi du 23 juin 2025 visant à renforcer l'autorité de la justice à l'égard des mineurs délinquants et de leurs parents. <https://www.vie-publique.fr/loi/297360-justice-penale-des-mineurs-loi-attal-du-23-juin-2025>

¹³ Proposition de loi visant à suspendre les allocations familiales aux parents de mineurs criminels ou délinquants, n° 681, 2024. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/textes/117b0681_proposition-loi#

¹⁴ GROLLEAU, Edwige, 2025, « Immigration : expulser les parents d'un mineur délinquant étranger ? Pourquoi "ce n'est pas une bonne idée" selon un avocat toulousain », *La Dépêche*. <https://www.ladepeche.fr/2025/01/11/immigration-expulser-les-parents-dun-mineur-delinquant-etrange-pourquoi-ce-nest-pas-une-bonne-idee-selon-un-avocat-toulousain-12437049.php>

mineur•es délinquant•s étranger•es) et classiste (suspension des allocations familiales) des parents cibles. Nous considérons donc que les parents et la famille visés ici - au vu en plus du contexte dans lequel a été faite la loi - ne sont pas ceux inclus dans l'institution familiale normative à préserver.

Nous pensons qu'il est important de proposer un cadre juridique qui n'est, comme on l'a vu, en rien extérieur à la constitution de schèmes de pensée de la société civile, ce que montre notamment l'entrée dans le langage courant ou la redéfinition de certains termes - en l'occurrence « mineur•e ». De plus, l'application de la loi a un impact concret dans la vie des personnes (du point de vue de leur protection, de leurs sanctions, ou de la possibilité ou non de s'en emparer pour avoir un pouvoir transformateur).

L'innocence et la vulnérabilité de l'enfance

Pour approfondir le sujet des catégories qui réduisent les capacités des individus concerné•es par ces dernières, Jenny Kitzinger (1988) dénonce le traitement médiatique et idéologique des associations de protection de l'enfance des années 1980 quant à leur articulation autour de deux notions clés : celle d'innocence et celle de la vulnérabilité. Kitzinger écrit : « Ce type de documentation contient donc l'affirmation implicite de ce qu' "est vraiment" l'enfance. L'enfance est parfois présentée comme un temps de jeu, une existence asexuelle et paisible au sein d'une cellule familiale protectrice. Cela dit, cette image est à la fois ethnocentrée et illusoire ». Selon elle, cette vue de l'esprit des associations invisibiliserait les structures de dominations adultes qui permettent d'abuser sexuellement des enfants, et même plus, elle y participerait. En effet, le concept d'innocence - construit en opposition à l'image de la « Lolita » ou de la « nymphette » - essentialisé chez les enfants, empêche de pouvoir parler avec eux d'agression sexuelle comme d'inceste (pour ne pas les « priver de leur innocence »), entretient des fantasmes adultes (pornographie infantile et fantasme de la pureté, de l'innocence), priverait de protection les enfants qui en sont exclus (les enfants violés ou ayant un comportement considéré comme provocateur ou mature), et empêcherait les enfants d'accéder au savoir et à la connaissance en les maintenant volontairement dans l'ignorance. Kitzinger cite Suzanne Sgroi lorsqu'elle écrit : « l'enfant qui a subi une agression sexuelle peut ne plus être vu ni comme un enfant, ni comme un adulte, mais comme un "produit endommagé" auquel manquent les caractéristiques, et de l'enfant, et de l'adulte ».

Le concept de vulnérabilité, quant à lui, serait un moyen de justifier la limitation des libertés des enfants, en les enjoignant à ne pas rester trop longtemps ou trop loin seuls, hors du foyer familial, ce qui le sanctuariserait. C'est selon l'autrice, une illusion de protection et même un danger pour les

enfants car, nous le rappelons, la plupart des violences ont lieu au sein du domicile de l'enfant, ou de son agresseur•e. De plus, ce serait aux enfants (potentielles victimes), d'adapter leur agissements plutôt qu'aux potentiel•les agresseur•euses. Quand à la naturalisation de la vulnérabilité chez l'enfant, Kitzinger écrit qu'elle « n'existe pas *in vacuo* et n'a de sens qu'en relation à quelque chose d'autre - à savoir une menace ». Elle compare aussi la protection bienveillante des enfants à d'autres populations opprimées comme les femmes ou les personnes en situation de handicap : « En Occident, par exemple, on a utilisé la notion de faiblesse innée, biologique, pour dispenser le “beau sexe” (autrement dit, les femmes blanches de classe moyenne) de tout travail rémunéré et des positions politiques de pouvoir. La faiblesse est un critère qui s'applique de façon sélective : les femmes noires et celles de la classe ouvrière se sont rarement vu offrir le privilège d'être protégées ».

Elle propose alors de remplacer le concept de « vulnérabilité » par des termes tels « qu'oppression » ou « impuissance » et en changeant les notions restrictives de la « protection » par la notion libératrice « d'empouvoirement ». (Kitzinger, 1988) Finalement, elle encourage les associations qui sensibilisent et apprennent aux enfants à savoir dire non, mais rappelle que sans critique plus large des oppressions systémiques, cela revient à individualiser les réponses face aux agressions sexuelles, voire même à créer un sentiment de culpabilité chez un enfant qui a dit non mais qui a été abusé tout de même, en lui attribuant un trop grand pouvoir d'agir sur une situation de violence sexuelle.

Un des postulats des ateliers proposés lors de notre terrain était justement de ne pas considérer les enfants comme innocent•es et vulnérables. C'est en ce sens qu'il nous paraissait important de ne pas empêcher ou contrôler leurs prises de parole, de les laisser s'exprimer sur tous les sujets qu'ils désiraient, et d'approfondir plutôt que de minorer les directions dans lesquelles ils s'engageaient. Ainsi, nous avons questionné ensemble les insultes et objets de moqueries : ce qu'était la pauvreté pour elleux (insulte émique issue d'une scène de théâtre-forum), le rapport au corps et au fait d'être gros•se, et les réactions face à des personnages aux parcours de vie singuliers. Nous avons aussi ouvert un espace pour dire toutes les insultes qu'ils connaissaient et les questionner, et laisser libre cours aux témoignages de violences ou de moqueries subies.

Si le focus n'était pas mis sur les violences sexuelles ou au sein du foyer, nous gardions en tête l'existence de ces dernières, en posant des questions ouvertes pour ouvrir un espace de partage, et rapporter des « moments où vous vous êtes senti•es triste ou en colère ». De plus, l'enjeu du théâtre-forum proposé lors de l'atelier, est de prendre conscience de situations d'oppressions, de les relier à

une conscientisation systémique - ou du moins à laquelle on peut s'identifier -, et de trouver des outils pour se réapproprier une capacité d'agir (la fuite étant une possibilité de mise en sécurité). Nous sommes néanmoins conscients que, de ce point de vue, c'est aux potentiel•les victimes que sont adressés ces ateliers.

Maintenant que nous avons eu un aperçu des contradictions que porte intrinsèquement les termes d'enfant et d'enfance, et que nous pouvons entrepercevoir aussi ce qu'ils contiennent, nous proposons, à la lumière du cadre posé, de poursuivre le cheminement de recherche.

Réflexivité, positionnalité, et relation de pouvoir

J'ai été amenée à me questionner sur la position que j'avais, en tant que chercheuse face à des enquêtée•es, mais aussi en tant qu'adulte face à des enfants. J'ai dû considérer deux choses : ma position de pouvoir comme chercheuse qui décide des termes de l'enquête, et mon appartenance au groupe des adultes. La première m'a amenée à réfléchir à la façon dont je voulais mener mon enquête, à ce que j'apportais réellement au groupe que j'étudiais, pour ne pas être uniquement dans une position unilatérale de consommation des personnes, de leur temps, et des données que j'en tirerais - pour le dire autrement, d'appropriation extractiviste de leurs savoirs (Godrie, Juan, Carrel, 2022). La deuxième est qu'en tant qu'adulte, je porte avec moi une position dominante face aux enfants. Que je le veuille ou non, ces relations de pouvoir existent entre nous, et je ne peux pas occulter le pouvoir que mes privilèges d'adulte me donnent. J'ai donc dû me poser la question de comment réduire au maximum l'impact de ces privilèges. Nous verrons dans une autre partie comment cela existe pernicieusement malgré tout. Il m'est alors apparu primordial de réfléchir à mon impact sur mon terrain en tant que personne et corps vivant au milieu des individus que j'observerai, et surtout en interaction avec eux. De penser ma positionnalité et ma réflexivité. Dans *Anthropen* (le dictionnaire francophone d'anthropologie ancré dans le contemporain), Stéphane Balla définit la positionnalité comme « l'impact des structures de pouvoir explicites et implicites sur le processus de recherche, sur les relations entre le chercheur et les personnes étudiées, et sur le transfert des connaissances. En filigrane, il y a l'idée que la situation socio-historique-politique d'un chercheur influence ses orientations, car il n'est pas séparé des processus sociaux qu'il étudie. La positionnalité dans ce sens est donc étroitement liée à la réflexivité entendue comme l'attention que le chercheur porte sur la part subjective de ses choix dans le processus de recherche ».

De là, ces réflexions m'ont amenées à m'insérer dans l'épistémologie féministe en considérant la notion de *standpoint* définie par Emmanuel Beaubatie (2023), de « points aveugles, de myopie, de cécité ou d'angles morts pour signifier que certaines logiques échappent aux chercheur·e·s occupant des positions dominantes ». À l'inverse de la démarche des recherches engagées par des personnes minorisées, et de ce que leur condition en tant que telle pouvait leur permettre de faire émerger¹⁵, je me devais donc de considérer d'une part ce qui dépend de cette relation de pouvoir dans les actes et les façons d'être des enfants face à moi, et d'une autre, prendre conscience des biais qui pouvaient exister communément. Il s'agissait ainsi de m'outiller d'un point de vue pédagogique mais aussi critique pour mener une recherche qui tente de reproduire au minimum ces mécanismes de domination, et de les faire apparaître tant que je peux.

Pour résoudre mon conflit éthique vis-à-vis de ce que la recherche apporterait aux enfants, j'ai décidé de créer un atelier facultatif à destination des enfants. Cette décision est justifiée par le fait qu'ils ne pourront pas la lire et que je me questionne sur leur compréhension ou leur intérêt vis-à-vis de ma recherche (même si j'aurai pu penser à une forme de restitution ludique ou adaptée). De surcroît, non autorisée à effectuer des entretiens avec eux ou à leur poser des questions, je n'aurais eu à leur propos que des dires d'adultes ou des discussions volées.

Création d'un atelier à destination des enfants

Après avoir travaillé en tant qu'AESH dans une école élémentaire de Toulouse, j'ai décidé d'y revenir en tant que chercheuse. L'élaboration de l'atelier s'est fait simultanément à ma première recherche d'observation au sein de cette école, qui, comme nous l'avons dit précédemment, ne me convenait pas dans sa mise en pratique. Ayant de très bons rapports avec l'équipe pédagogique et toute confiance en elle - ce qui je pense était réciproque -, il me semblait pertinent d'envisager ce projet pédagogique et de recherche en lien avec l'équipe du CLAE. De plus, je connaissais déjà la plupart des enfants et avais envie de faire un projet avec eux. L'animateur qui a co-animé l'atelier était quelqu'un avec qui j'avais eu l'occasion de travailler lorsque j'étais AESH (il était aussi AVL : AESH sur les temps péri-scolaires), et en qui je me retrouvais dans sa pédagogie vis-à-vis des enfants. Je me suis donc appuyée sur des méthodes de pédagogie nouvelle, j'ai participé à une initiation au jeu de rôle, je me suis renseignée sur le théâtre-forum, sur les jeux collaboratifs, et ai demandé une révision de mon atelier à un ami psychologue pour enfants. J'ai aussi pu discuter de

¹⁵ HOOKS, bell, 2017 [1984], *De la marge au centre*, Cambourakis.

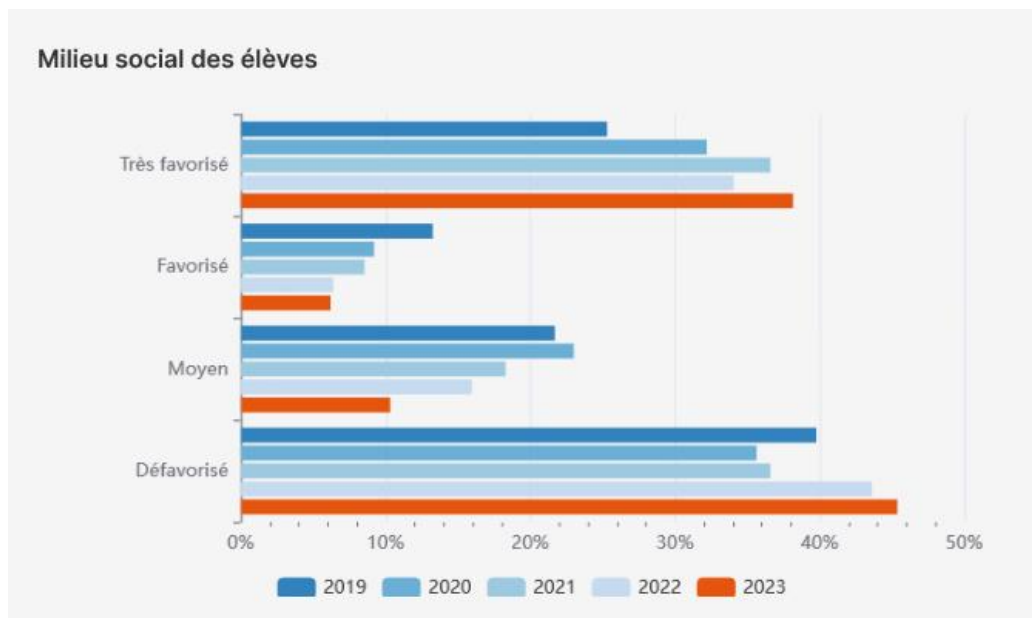
façon informelle avec les travailleur•euses du CLAE, les AESH et les maitresses, ce qui m'a été très utile.

J'ai donc pris la décision d'effectuer une recherche participative, chaleureusement accueillie par les directeur•ices du CLAE et le co-animateur, dans laquelle il me semble trouver une satisfaction éthique sur la multilatéralité des bénéfices qu'elle peut apporter. De mon côté, je me sens plus légitime à faire mon terrain, et je peux trouver du sens dans la pratique de mon atelier en outre de ma recherche (du point de vue de ce que cela peut apporter aux enfants, leur proposer, leur transmettre). Du côté des enfants, j'ai essayé de penser un atelier dans lequel, bien entendu, je tenterai de répondre à mes problématiques théoriques, mais dont l'objectif était surtout qu'ils s'amuse, qu'ils puissent avoir un espace d'expression, d'expérimentation, et qu'ils y trouvent de l'intérêt. Très honnêtement, et hors de tout procédé de recherche, j'ai tiré beaucoup de plaisir à côtoyer à nouveau ces enfants avec qui j'avais travaillé (même si ceux qui sont revenus le plus régulièrement ne sont pas ceux que je connaissais le mieux initialement).

Nous allons présenter brièvement l'école dans laquelle s'est déroulé l'atelier pour en avoir une sociologie plus précise.

L'école

L'École dans laquelle je travaille est une école élémentaire publique, située dans un quartier mixte socialement à Toulouse. Il y a en moyenne un peu plus d'une centaine d'élèves, avec une classe par niveau, ce qui fait que les enfants se suivent et restent presque toujours dans la même classe durant leur scolarité (mis-à-part lorsqu'il y a des classes double niveau qui sont constituées). Ils se connaissent donc, à l'intérieur de la même classe mais aussi dans l'école entre les différents niveaux. D'après un document de présentation de l'école que m'a donné la directrice, j'ai pu avoir accès à des statistiques faites sur les cinq dernières années. On y trouve des graphiques et des commentaires de ces derniers. Le milieu social est établi en fonction des renseignements de professions donnés par les responsables légaux à chaque rentrée scolaire. On y lit qu'au sein de l'école, « au fil des années, le contexte social est de plus en plus polarisé, avec des écarts davantage creusés selon le milieu social des élèves. En effet, le nombre d'enfants issus de milieu très favorisé et de milieu défavorisé augmente, tandis que le nombre d'élèves issus des classes moyennes et favorisées tend à diminuer ». D'après le graphique, on constate qu'en effet, en 2023 (et même depuis cinq ans), il y a une majorité d'élèves défavorisés (45%) et très favorisés (40%), et qu'ensuite il y a considérablement moins d'enfants de classe moyenne (10%) et favorisés (5%).



Graphique du milieu social des élèves en fonction des professions des responsables légaux.

Document de présentation École élémentaire publique XX, 2023

Maintenant que nous avons ces éléments en tête, nous pouvons approfondir ce qu'est une recherche participative, pour ensuite préciser en quoi a consisté l'atelier pour pouvoir terminer cette partie.

Recherche participative

Nous allons voir comment la méthodologie de recherche s'approche de la recherche participative - et y correspond sur certains aspects -, mais comment, aussi, elle ne peut totalement s'en revendiquer.

La recherche participative consiste à « développer une connaissance au service de la pratique, c'est-à-dire d'abord orientée vers une logique d'action » (Lamoureux, 2021). Tout un pan de ce type de recherche vient remettre en question la hiérarchisation des savoirs, notamment Nord/Sud, mais plus généralement des savoirs hégémoniques sur des savoirs considérés comme minoritaires et donc estimés non universalistes, contrairement aux savoirs occidentaux. (Godrie, Juan, Carrel, 2022) Il est donc habituel « qu'experts » et « non-experts » se côtoient et participent ensemble à l'élaboration de la recherche. Un des fondements de cette appréhension de la recherche est le « co » : « cosituer la recherche » (définir l'objet et le cadre théorique), « coopérer la recherche » (définir la méthodologie et les stratégies de collecte de données) et « coproduire la recherche » (effectuer la collecte de données, l'analyse de celles-ci et la présentation des résultats) (Desgagné cité par Lamoureux, 2021). Dans l'atelier proposé, c'est moi qui ai pensé seule et au préalable

l'objet et le cadre théorique : c'est moi qui amenait les sujets de discussions, les activités (création de personnages, jeux collaboratifs, théâtre-forum) et les supports (livre). Néanmoins, l'objet et le cadre théorique n'ont pas cessés d'évoluer, au gré des envies et de la façon dont se les appropriaient les enfants. De plus, nous réfléchissions avec le co-animateur à ce que l'atelier suivant s'adapte à ce qui avait fonctionné, et ce qu'on pourrait proposer pour pouvoir suivre les directions des enfants. Il en est de même pour la méthodologie et les stratégies de collecte de données (coopérer la recherche) : il était important pour mon co-animateur et moi-même de ne pas forcer les enfants à faire des choses dont iels n'avaient pas envie. C'est d'ailleurs elleux qui, par moment, demandaient à passer à autre chose, à revenir ou à prolonger des activités qu'iels avaient particulièrement apprécié, ou à jouer à des jeux totalement extérieurs. Cependant, il n'y a pas eu de coproduction de la recherche, dans le sens où ce n'était pas une recherche faite par des enfants, et je ne leur ai d'ailleurs pas proposé de la concevoir ainsi. Là où, dans certaines recherches, les groupes chercheurs « néophytes » peuvent tirer du bénéfice et du sens de la valorisation de savoirs expérientiels ou considérés comme « communautaires », de la participation active à la recherche et donc à la forme qu'elle prend, et de la diffusion de cette dernière ; j'ai privilégié pour les enfants le bénéfice tiré directement des moments passés à l'atelier, et de son potentiel transformateur - ici entendu du monde social, à court comme à moyen terme. Je suis tout à fait consciente que ces bénéfices ne sont que des suppositions - et accepte des critiques sur une forme de paternalisme, qui présupposerait ce qui serait bénéfique ou non aux enfants, sans avoir fait au préalable de recherche dessus avec les principaux concernés¹⁶ (ici ma place ambiguë de chercheuse/animatrice que j'aborderai plus loin). L'idée est aussi de présenter un retour à l'équipe pédagogique du CLAE, pour qu'elle puisse (si elle le souhaite), s'emparer d'analyses ou de pratiques proposées pour les inclure dans l'élaboration de son travail à l'école.

Lamoureux considère que les recherches participatives s'appuient souvent « sur une réflexivité critique à l'égard, notamment, des dynamiques de production du savoir qui reproduisent les privilèges, les oppressions, et discréditent leurs paroles, expériences et savoirs ». Une fois de plus, il y a une ambivalence (nous le verrons avec la mise en pratique du théâtre forum) sur l'identification de groupe opprimé et oppresseur et le pouvoir transformateur par le théâtre. Mais je situerai la réflexivité critique au niveau de l'élaboration de l'atelier, en amont de son application réelle. Effectivement, je me suis appuyée sur les théories critiques de l'enfance, comme présentées dans l'état de l'art, pour penser ma position vis-à-vis des enfants, et à comment mettre en place un atelier qui tenterait d'estomper les relations de dominations enfants/adultes, et donc (je l'espère) de

¹⁶ Voir le chapitre « La recherche du contenu du programme éducatif » de FREIRE Paulo, 2023 [1968], *La pédagogie des opprimés*, Agone.

normaliser des relations alternatives à ces dernières. C'est, à mes yeux, une forme de positionnement critique. Et cela de la même manière que l'attention portée dans l'encadrement à ce qui peut être dit, aux relations entre enfants, au détricotage des stigmatisations, jugements et moqueries.

C'est pourquoi je situe ma recherche dans la démarche des recherches participatives, du point de vue évolutif, critique, participatif, considérant la parole des enfants très sérieusement. Je m'ancre finalement dans la définition que donne Lamoureux : « [la recherche participative] est en rupture avec la tradition positiviste et remet fortement en question des critères tels que l'objectivité, l'autorité, la neutralité ».

L'atelier

J'ai décidé de créer un atelier, en étant consciente que, contrairement par exemple à une observation participante, cela pouvait être considéré comme la mise en place d'une situation factice, créée de toutes pièces. À cela je répond que tout dépend de l'interprétation des données. Je me suis appliquée à observer les thématiques qui ressortaient, celles qui n'étaient pas abordées, les freins et oppositions des enfants face à certains sujets, et leurs interprétations face à d'autres. J'ai été attentive à leurs silences, leurs exaltations, leurs colères. En résumé, je ne considère pas mon terrain de recherche comme « les enfants dans leur élément naturel » (lequel serait-il d'ailleurs ?), mais comme un groupe qui a des réactions spécifiques face à une situation donnée. Et ce sont ces dernières que je m'attellerais à prendre en compte.

J'ai pensé l'atelier en m'appuyant sur le théâtre forum, les cafés-philos, et le jeu de rôle. L'idée était de commencer par des discussions, autour de ce que sont la différence, les compréhensions/incompréhensions mutuelles pour les enfants, les choses qui sont difficiles, ce qu'on n'arrive pas à faire parfois, et laisser le débat ouvert pour avoir un espace de partage. Dans un deuxième temps, les enfants devaient créer des personnages avec des caractéristiques distinctes : prénom, âge, genre, ce que le personnage aime bien, ce qui est difficile pour lui. Ensuite, à partir de ces personnages et de leurs particularités, élaborer des scènes de base pour que les enfants les jouent dans le cadre de théâtre-forum (nous approfondirons en quoi cela consiste et son application dans la partie suivante). Chaque séance débutait par un jeu collaboratif pour créer un sentiment de groupe, un climat de confiance dans un espace où des choses intimes peuvent être dites, et que les enfants puissent être dynamisés, là où discuter longtemps peut être très fatigant pour eux. Il y avait aussi des temps de dessins prévus et de retours sur ce qui avait été fait. Chaque atelier a été enregistré.

Il était aussi prévu au début que je pose un cadre : avoir un climat de confiance et de bienveillance entre enfants, et entre enfants et adultes. Pour ce faire, j'ai dû expliquer ce que je faisais (que je travaillais pour mieux comprendre les enfants et que c'était à eux de m'apprendre des choses, car oui, les enfants peuvent apprendre des choses aux adultes), qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, qu'on peut poser n'importe quelle question, qu'on peut donner son avis mais qu'on ne se juge pas, ne se moque pas, qu'il n'y a pas d'intervention bête et qu'on peut demander de reformuler. Il a aussi été rappelé que s'il y a quoi que ce soit qui rend triste, pas bien, en colère, on a le droit de partir. Le bâton de parole était un outil mis en place pour éviter de couper la parole et s'écouter les uns les autres.

Les ateliers étaient pensés pour durer en moyenne 1 h 30, pour huit à dix enfants de tout âge confondus (six à onze ans), sur participation volontaire, une fois par semaine. J'ai effectué une présentation de l'atelier dans les classes, et un mot à destination des parents a été collé dans les cahiers pour que les enfants s'inscrivent au préalable.

Mot distribué aux enfants pour coller dans leurs carnets de correspondance :

Dans le cadre de mon mémoire en sciences sociales, je m'intéresse à la façon qu'ont les enfants de comprendre ou de ne pas comprendre les autres. Je propose un atelier une fois par semaine sur le temps de CLAE. C'est un espace où les enfants pourront discuter ensemble de ce qui fait qu'on se comprend ou pas, pour ensuite créer un jeu à partir des thématiques abordées. Il y aura une étape de création de personnages, qui vivront des situations de la vie quotidienne que les enfants seront amenés à commenter et à essayer de résoudre. L'objectif est avant tout que les enfants s'amuse et soient contents de participer à cet atelier.

L'atelier sera co-animé avec un animateur du CLAE. Il se déroulera sur plusieurs semaines, le lundi entre 16h30 et 18h. Si votre enfant souhaite s'inscrire à cet atelier, il faudra venir le chercher à 18h au CLAE.

Au plaisir de lancer ce projet

Marguerite Foucher

Master d'Anthropologie à l'Université Jean-Jaurès (Mirail)

J'ai proposé à un animateur de l'école que je connaissais de co-animer l'atelier avec moi. Après discussions, nous nous sommes mis d'accord sur le fait que je dirigerais l'atelier, et qu'il se positionnerait en support, encadrement, accompagnement.

Les quatre premières séances étaient construites, le reste serait à élaborer au fil de l'eau.

Évidemment, ça ne s'est pas passé exactement comme prévu même si les lignes directrices ont été maintenues. Aucun enfant ne s'est inscrit•e à l'avance, et ceux qui le voulait se manifestaient avant chaque début d'atelier. Il y avait à peu près cinq enfants qui venaient régulièrement, parfois plus, parfois moins. La moyenne d'âge était de six à sept ans, ce qui est bien plus petit que ce que j'avais imaginé, et j'ai dû réajuster l'atelier en terme de temps de concentration, et d'intelligibilité des questions que je posais et du discours que j'employais. Les ateliers duraient d'ailleurs environ une heure (ce qui semblait être le maximum d'investissement que les enfants pouvaient donner). Les enfants présent•es assidûment aux ateliers (huit au total) n'étaient pas forcément toustes présent•es au premier, ce qui fait qu'iels n'ont pas toustes pu entendre le cadre posé. Malgré le bâton de parole, les enfants parlaient la plupart du temps en même temps. Il y a eu des moqueries et des conflits. Il n'y a pas eu de jeu collaboratif à chaque début d'atelier. Les temps de dessin n'ont pas vraiment fonctionné et il a donc été privilégié le dessin libre simultanément aux temps de parole. Des enfants ont parfois voulu partir, il a été négocié avec eux pour temporiser leur départ. Nous avons aussi passé plusieurs séances sur la lecture du livre *Les gens sont beaux*, de Baptiste Beaulieu, un album pour enfants qui raconte l'histoire d'un petit garçon et de son grand-père qui croisent des gens qui ont des différences significatives, et dans lequel le grand-père explique comment derrière chaque différence il y a une histoire de vie. Et bien entendu, de nombreux moments, discussions, jeux, activités, questionnements, ont été improvisés et co-construits en fonction de la direction que prenait le groupe. Le théâtre forum a été inventé et mis en pratique en fonction des enfants qu'il y avait, et de ce que je pensais qui pourrait marcher pour eux.

Conclusion

Nous avons tenté d'explicitier dans cette partie la conception de la présente recherche, ses ancrages théoriques, méthodologiques et éthiques, et s'inscrivant dans cette dernière, la création et mise en place d'un atelier à destination d'enfants, dont l'intégralité des données sont extraites. À partir de tout cela, nous pouvons maintenant analyser plus en détail le cadre dans lequel s'est déroulé l'atelier, l'*agency* des enfants conditionné par la présence et l'autorité des adultes, de façon à saisir

le plus précisément possible et de manière transparente, depuis quel endroit ont été recueillies les données d'enquête, par qui, pour nourrir les analyses interactionnistes qui viendront après.

CADRE DE L'ATELIER

Personne n'éduque personne,
personne ne s'éduque soi-même,
les êtres humains s'éduquent entre eux,
médiatisés par le monde.

- Paulo Freire, *La pédagogie des opprimés*, 1968

Nous allons parler dans cette partie du cadre de l'atelier, de ce qu'il a permis, de ce qu'il a provoqué, et de la position ambivalente de la chercheuse/observatrice/animateurice en son sein.

Nous sommes le 11 mars 2025. Il n'est pas encore 16 h 30. Il faut s'imaginer une école de plain-pied, - avec une classe par niveau, un réfectoire, une salle des maitresses, et une salle « créa » - construite en forme de U et longée par un couloir semi-circulaire, autour d'une petite cour de récréation d'à peu près 10 mètres sur 20. Les cours se sont terminés à 16 h, le centre de loisirs a pris le relais. 30 à 40 enfants de 6 à 11 ans courent, jouent, discutent, dans la cour de récréation. Cinq animateur•ices arpentent la cour, surveillent les enfants, rient avec elleux. Certain•es jouent. Lorsque l'on entre par la grande grille dans l'enceinte de l'école, on passe devant le petit bureau du CLAE dans lequel se trouvent le ou la directeurice qui s'occupe de la gestion, transmet par talkie-walkie aux autres animateur•ices le nom des enfants à aller récupérer, accueille et oriente les parents si nécessaire. En poursuivant notre chemin, nous arrivons directement dans la cour en béton. Il y a depuis un an une « cour oasis » : des constructions de jeux en bois, un grand banc en bois circulaire et de la végétation.

À 16 h 30, tous les enfants se regroupent sous une sorte d'auvent - petit renforcement dans la cour surplombé par une toile d'ombrage. Iels s'assoient en demi-cercle, le goûter au milieu, les animateur•ices en face. Un animateur désigné transmet les informations importantes à connaître, énonce les activités, et liste les enfants inscrit•es au soutien scolaire. De la musique est diffusée sur une enceinte, l'animateur fait des blagues et des devinettes aux enfants, pendant que les autres adultes sont en retrait, et discutent entre elleux.

Je retrouve Julien (animateur qui co-animera l'atelier avec moi), il me demande si j'ai la liste des enfants. Je lui répond que non. Il me dit qu'il a dû me l'envoyer par message. Je lui réponds que j'efface mes messages. Il me dit que lui aussi. Nous rigolons un peu, embêtée•es. Je lui demande si cette liste n'existe pas quelque part hors de son téléphone. Il me dit : « si, sûrement sur une feuille

quelque part chez moi », « on va essayer de s'en rappeler ». On essaye de retrouver les enfants qui avaient l'air intéressé•es. « Il y en a qui sont absents aujourd'hui » me dit-il. Mais Julien a l'air motivé, il me dit qu'on va faire avec. On se rappelle de trois enfants présents. Il doit les convaincre : « tu te rappelles de l'atelier dont je t'avais parlé ? T'avais l'air intéressé. Viens essayer ». Les enfants sont dubitatifs mais curieux.

Certains se dirigent vers le préfabriqué ou « préfa », qui ressemble à un petit gymnase donnant sur la cour. Le sol est en lino, il y a un petit lavabo et des tapis empilés au fond. Julien refait un tour dans la cour pour essayer de recruter d'autres enfants. Finalement, cinq enfants vont participer à ce premier atelier : les « meilleurs potes » de CE1, Yannis et Hugo, très intéressés depuis le départ, Eugénie et Apolline, deux amies de CM2 qui ont été recrutées, et Ozgur, un petit garçon de CP assez solitaire mais très joyeux, intéressé aussi dès le début.

Nous entrons dans le préfa, les enfants sont très excité•es, iels jouent, crient et courent dans le préfa. Julien et moi discutons entre nous des jeux que nous allons proposer, puis, nous rassemblons le groupe au centre de la salle.

Julien : Allez les enfants, venez voir par ici les enfants !

[Brouhaha, rires]

Marguerite : On s'arrête de jouer ?

[Brouhaha, rires]

Julien : On s'amuse bien, c'est coopératif ?

Marguerite [rires] : Ouais.

Julien : N'est-ce pas ?

Julien : Allez.

Marguerite : On va juste faire un petit point pour commencer.

Julien : Allez on vient par ici les enfants.

Ozgur : Non.

Marguerite : On s'assoit... Par terre ? Heu en cercle ?

Enfants [en même temps] : Non, non, oui non... Là-haut ! [en parlant de la pile de tapis]

Marguerite : Tous là-haut ?

Enfant : Oui !

Yannis : Non pas moi.

Marguerite : Et toi ici ?

Enfant : Okay.

Yannis : Non j'rigole attends je vais dormir. [rire]

Julien : Allez Yannis

Marguerite : Allez on y va on commence.

Eugénie [à un autre enfant] : Mais wesh arrête...

Hugo : Ouaaais...!

Le cadre est posé. Plusieurs choses coexistent dans cet extrait enregistré. Tout d'abord, ce sont les adultes qui *encadrent* : iels décident de quand commence *réellement* l'atelier (*On va juste faire un petit point pour commencer*), d'où ça va se passer (*Allez on vient par ici les enfants*), et d'avec qui (apparemment, tout le monde doit participer, puisque ceux qui ne se trouvent pas à l'endroit dédié sont rappelés à l'ordre pour venir, et iels sont attendu•es). Néanmoins, les enfants négocient le cadre, le lieu de l'échange (*Non... Là-haut !*), ne se sentent pas totalement contraint•es puisqu'ils imposent aussi des choses (*Non pas moi*) et échangent entre eux (*Mais wesh arrête*) sur d'autres choses que le sujet proposé (*Non j'rigole attends, je vais dormir*). Cet extrait est assez représentatif du cadre général des ateliers suivants. C'est-à-dire un espace d'échanges où les enfants pourront proposer des choses, s'opposeront à ce qui ne leur convient pas, en étant même parfois totalement hors-cadre (moments d'euphorie, d'excitation totale). Cependant, l'adulte aura le dernier mot lorsque la situation ne lui conviendra pas, pour donner ou non son accord sur l'espace de liberté pris par les enfants. Le cadre sera donc en perpétuelle évolution et en tension entre ces deux pôles. Nous allons approfondir cela en commençant par présenter la pensée de Paulo Freire sur laquelle je me suis appuyée pour construire mes échanges avec les enfants, et analyserons les éléments qui participent à des échanges plus horizontaux et émancipateurs. Nous nous attarderons ensuite sur les rapports de dominations qui persistent néanmoins, et arrivent plus vite qu'on ne le pense (l'écart entre la théorie et la pratique), pour finir sur la position ambivalente de la chercheuse/animatrice.

Paulo Freire et la pédagogie des opprimés

Je me suis beaucoup inspirée, lors de l'élaboration de l'atelier et de sa mise en œuvre, de la pensée de Paulo Freire dans son livre : *La pédagogie des opprimés* (1968). Paulo Freire est un pédagogue et théoricien engagé brésilien, né en 1921. Il est notamment connu pour ses campagnes d'alphabétisation pour adultes et son engagement dans les mouvements de recherche-action-participatives (RAP). Dans *La pédagogie des opprimés*, il critique le modèle traditionnel de l'éducation (dite bancaire) et de l'éducateur, et incite à pratiquer une éducation problématisatrice, qui a pour objectif de tendre vers la conscientisation des populations opprimées de leurs oppressions, et ainsi vers la libération par la praxis (la théorie et l'action). Ainsi, l'éducateur - que

j'ai interprété dans le livre comme une avant-garde - devrait s'adresser aux populations opprimées non comme à des masses ignorantes à qui il faudrait enseigner la libération, non comme à des « hôtes des slogans » utilisés pour servir ses propres luttes, mais avec des outils mis à disposition, pour créer un dialogue et un apprentissage mutuel. Ces outils permettent, grâce à leur appropriation par les personnes rencontrées, de prendre conscience de la réalité d'oppression en tant que groupe, et ainsi d'initier une transformation de l'ordre social à travers l'action.

Nous allons présenter plusieurs concepts proposés par Freire dans son livre qu'il nous semblait important de bien comprendre.

Héberger l'opresseur et conscientisation

D'après Freire, dans un système d'oppressions, les opprimés « hébergent » l'opresseur. Les oppresseurs ont un mode de vie (matériel, économique, culturel) confortable et privilégié, et peuvent avoir ce train de vie grâce à un système d'exploitation. Les opprimés intègrent ce système, et le considèrent comme étant l'ordre des choses, normalisant ce mode de vie existant hors d'eux, et aspirant même à obtenir les mêmes avantages que leurs oppresseurs. Ils adoptent alors une « dualité existentielle », « qui, en “hébergeant” l'opresseur dont ils “introjectent l'ombre”, sont à la fois eux-mêmes et l'autre » Il écrit plus loin : « tant [que les opprimés] n'arrivent pas à localiser concrètement l'opresseur et n'acquièrent pas non plus la “conscience pour soi”, ils réagissent presque toujours de manière fataliste à la situation concrète d'oppression dans laquelle ils se trouvent ».

L'éducation bancaire et l'éducation problématisatrice

Pour Freire, l'éducation traditionnelle considère l'éducateur comme sachant, et l'élève comme ignorant. L'apprentissage est donc unilatéral, comme le principe des vases communicants, d'un vase plein vers un vase vide. La narration de cette éducation est vide de sens, son contenu des « fragments de la réalité déconnectés de la totalité où ils sont engendrés ». D'après lui, « l'une des caractéristiques de cette éducation de type dissertation est la “sonorité” du mot et non sa force transformatrice ». Car pour lui, l'éducation est politique, et l'éducation bancaire « l'instrument de l'oppression ». Il écrit d'ailleurs que « cette vision déformée de l'éducation n'induit ni créativité, ni transformation, ni savoir. Or, il n'est de savoir que dans l'invention, la réinvention, la recherche sans relâche, impatiente, permanente, que les êtres font dans le monde, avec le monde et avec les autres ». Effectivement, d'après lui « dans la vision “bancaire” de l'éducation, le “savoir” est un

don de celles et ceux qui se jugent savants à celles et ceux qui sont considérés comme des ignorants. Un don fondé sur l'une des manifestations instrumentales de l'idéologie de l'oppression : l'absolutisation de l'ignorance, qui constitue ce que nous appelons la projection de l'ignorance, puisque c'est toujours l'autre qui est tenu pour ignorant ». Ainsi, « [l'éducateur] se positionne face aux élèves comme étant leur antinomie nécessaire. Il reconnaît la raison de son existence dans l'absolutisation de leur ignorance. Quant à eux, aliénés à leur tour, [...] ils voient leur ignorance comme la raison d'exister de l'éducateur ». À cela, il propose l'éducation problématisatrice, « dont le caractère est authentiquement réflexif, [et qui] implique un acte constant de découverte de la réalité ». Il transforme les statuts d'éducateur et d'élève en « éducateur-élève » et « élève-éducateur ». L'éducateur-élève ne viendra pas à la rencontre des élève-éducateurs avec un savoir surplombant à imposer, mais questionnera justement ce qu'il abordera dans son dialogue avec eux. C'est le « programme éducatif ». Freire écrit : « Pour l'éducateur-élève, dialogique, problématisant, le contenu du programme éducatif n'est pas un don ou une imposition - un ensemble d'informations qu'il faudrait déposer chez les élèves -, mais un retour organisé, systématisé et enrichi des éléments que le peuple lui a remis de façon déstructurée ».

Il définit dix principes qui caractérisent l'éducation bancaire :

1. L'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qu'on instruit.
2. L'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas.
3. L'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux pour qui l'on pense.
4. L'éducateur est celui qui énonce sa parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement.
5. L'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés.
6. L'éducateur est celui qui décide et prescrit sa décision ; les élèves, ceux qui suivent la prescription.
7. L'éducateur est celui qui agit ; les élèves, ceux qui ont l'illusion d'agir, dans ses pas à lui.
8. L'éducateur choisit le contenu du programme ; les élèves, jamais entendus dans ce choix, s'y adaptent.

9. L'éducateur identifie l'autorité du savoir à son autorité fonctionnelle, qu'il oppose à la liberté des élèves ; ces derniers doivent s'adapter à ses résolutions.
10. L'éducateur, enfin, est le sujet du processus ; les élèves, de simples objets.

Nous allons nous appuyer sur ces principes pour les confronter à la mise en pratique d'un atelier le plus horizontal possible entre adultes et enfants. Cette analyse du cadre de l'atelier nous permet de faire émerger des spécificités enfantines à travers une approche interactionniste, qui nous paraissent pertinentes pour enrichir la recherche.

Rapports horizontaux, d'empouvoirement des enfants et de pouvoir des adultes

Nous pensons qu'il est primordial, pour s'imprégner de l'ensemble de l'analyse, de comprendre le cadre de l'atelier posé au préalable, et son application dans le réel, remaniés par chacune des personnes qui, le temps d'un, deux ou plusieurs ateliers, s'y essaie.

1. *L'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qu'on instruit.*
2. *L'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas.*

Dans cet atelier, la démarche avait pour ambition que les enfants puissent éduquer (ou plutôt partager leurs connaissances, leurs avis, leurs souvenirs) et se sentir légitime de s'exprimer. Pour avoir une idée de comment cette démarche a été présentée aux enfants, nous allons commencer par retranscrire telle quelle sa présentation. Nous verrons que les enfants s'en emparent, mais que les adultes, malgré le fait qu'ils s'inscrivent dans un cadre théorique fondé sur des rapports horizontaux, restent par moment les sachants. La chercheuse, étant en charge de l'atelier, s'investit aussi d'un devoir de transmission à travers cet atelier, qui se rapproche ainsi parfois de l'éducation bancaire.

Marguerite : Je suis sur le thème de... heu ... des enfants. Et en fait c'est vous qui allez m'apprendre des trucs parce que moi je suis plus une enfant.

Eugénie : Bah si ! T'es une grande enfant. Tout le monde est des enfants. Elle, nous deux.

[Brouhaha]

Marguerite : C'est vrai que ça dépend comment on voit les choses.

Hugo : Bah toi aussi t'es un enfant alors [en direction de Julien]

Julien : Ouais, moi oui.

Marguerite : Alors je finis et après tu poses la question okay ? En tout cas heu... Je m'en rappelle plus exactement comment ça se passe d'être un enfant. Et du coup ça m'intéresse de savoir vous aussi ce que vous avez à dire... Les avis que vous avez sur les choses. Et du coup petit à petit, quand on va discuter de choses, quand on va créer des personnages on va donner son avis et tout ça, il n'y a pas des bonnes réponses et des mauvaises réponses ou des gens qui vont se tromper ou qui vont pas réussir. C'est pas ça. C'est vous qui allez m'apprendre des trucs parce que les enfants peuvent aussi apprendre des trucs aux adultes. Et donc moi je suis curieuse aussi de savoir vous ce que vous avez à dire sur certains sujets. Et du coup on va faire des jeux et on va donner son avis, on va commenter, tout ça.

Lors des prises de paroles des enfants, la volonté théorique était de ne pas confirmer ou infirmer leurs propositions, leurs partages. Qu'il puisse y avoir un dialogue spontané et évolutif. Que chacun•e se sente libre de pouvoir expérimenter et élaborer en fonction de ce qui lui passe par l'esprit. Nous en avons ici un exemple lorsque les enfants discutent de ce qu'être pauvre veut dire, après que ce qualificatif ait été employé à titre d'insulte. La chercheuse répond simplement « okay », qui n'a pas plus d'utilité que sa fonction phatique¹⁷ (qui permet plus d'entretenir un lien social, d'acter le fait de participer à une interaction, que de communiquer un message).

Yannis : Moi pour moi être pauvre c'est être une personne avec des habits déchirés, et heu qui n'a pas beaucoup de nourriture par rapport à *nous* qui a un frigo rempli, et tout et tout.

[...]

Hugo : Ah oui heu pauvre pour moi...ça veut dire t'as des habits déchirés marrons, tu vis dans la rue

Mina : Bah c'est du carton

Hugo : Heu tu fais des maisons en carton mais le vent te...

Yannis : L'emporte.

Hugo : ...L'emporte la maison jusqu'à au bout du monde, ensuite, heu...

Mina : On met un carton comme ça, comme ça.

Hugo : Heu si ya, si ya un moins de riche que toi, et que tu fais semblant d'être pauvre, et lui il dit « ah sale pauvre nanana » et après bah le pauvre il va dire « bah moi je suis riche » et le lui, le riche, il va dire « heu bah je te crois pas » et lui, lui il va montrer la peur [?] Et du coup il va être choqué.

Marguerite : Okay.

Pour autant, et malgré la volonté de ne pas avoir de conclusion figée, on retrouve au long de l'atelier des formulations affirmatives péremptoires de la part des adultes. Lorsqu'une enfant semble rire à propos du fait que son amie soit grosse, la chercheuse répond :

¹⁷ JAKOBSON, R. (1963), « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Édition de Minuit.

Marguerite : Est-ce que c'est drôle en fait finalement ?

Yannis : C'est pas drôle.

Marguerite : C'est pas drôle de se moquer des gens.

Nous avons un autre exemple de la chercheuse qui vient induire, proposer des cheminements de pensées, et de son rôle d'animatrice/adulte qui s'investit d'un rôle de transmission. L'extrait suivant s'insère dans une discussion sur les moqueries et les insultes :

Marguerite : Mais en fait ce qu'on se rend compte finalement, c'est que n'importe quoi peut être une insulte, ou une moquerie, à partir du moment où on va décider que c'est mal.

[...]

Marguerite : On peut avoir, je sais pas, des cheveux longs, se dire, c'est très bien on... voilà, c'est ce que je suis. Et un jour, il y a quelqu'un qui arrive et qui dit « ah t'as les che... »

Milan : Il dit « aaah t'as les cheveux looongs ».

Marguerite : Voilà.

Milan : « Faudrait que tu te les coupes c'est moche ! »

Marguerite : En moquerie.

Marguerite : Et du coup en fait on se rend compte, que finalement, c'est pas, ce qui est moche c'est pas parce que ça existe, c'est parce que ya quelqu'un un jour qui a décidé que c'était nul.

[...]

Marguerite : En fait finalement, ces 2 groupes, ces deux groupes de personnes : cet enfant et ces autres enfants, qu'est ce qu'il s'est passé ? *Eux* ils ont décidé que c'était mal, *eux* ils ont décidé que c'était pas bien ou que c'était un sujet de moquerie, mais est-ce que ça veut dire que c'est la vérité ? Est-ce que ça veut dire que c'est nul ? Est-ce que ça veut dire que heu on peut se moquer ?

Alors, malgré des questions à la fin (*Est-ce que ça veut dire que c'est nul ? Est-ce que ça veut dire que heu on peut se moquer ?*) - qui d'ailleurs induisent des réponses attendues au vu du fait qu'elles soient fermées (réponse possible : oui ou non), la chercheuse expose son système de valeurs moral et oriente ainsi le chemin de réflexion futur des enfants dans l'atelier (*C'est pas drôle de se moquer des gens*). Les enfants savent faire plaisir aux adultes, en répondant, comme dans un jeu de dupes, des phrases qui feront plaisir, qui seront validées par l'adulte, qui l'attend en orientant sa question. Nous en avons un bon exemple ici :

Marguerite : Est-ce que gros ça veut dire moche ?

Enfants [en chœur] : Non !

Marguerite : Alors pourquoi c'est drôle ? Est-ce qu'on peut être gros et beau ?

Enfants : Oui ! Oui ! Heu non. Oui ! Oui !

Marguerite : Oui ou non ?

Enfants [en chœur] : Ouiiii !

Ce que révèle cet extrait, c'est la capacité des enfants à s'exprimer spontanément, à formuler leurs représentations personnelles, mais aussi à se saisir de celles des autres dans une dynamique collective de construction de sens. Ainsi, on observe des prises de parole libres, non sollicitées (*Aaah t'as les cheveux looongs*), l'énonciation de points de vues subjectifs (*Pour moi être pauvre c'est être une personne avec des habits déchirés, et heu qui n'a pas beaucoup de nourriture...*), ainsi qu'un phénomène de reprise ou d'écho au sein du groupe (*Ah oui heu pauvre pour moi... ça veut dire t'as des habits déchirés [redite] marrons, tu vis dans la rue*). Cette liberté s'étend jusqu'à la possibilité de contredire les adultes (*Bah si ! T'es une grande enfant. Tout le monde est des enfants. Elle, nous deux*), sans attendre une légitimation par la parole dite « sachante » de l'adulte.

Néanmoins, nous retrouvons des adultes qui affirment (dans le cas d'un rapport de domination, ou de sachant/ignorant traditionnel, cela a valeur de vérité absolue) et qui orientent les questions dont les « bonnes » réponses seront implicitement validées par le fait de continuer le propos, de ne pas reposer la question, et deviendront gratifiantes pour les enfants qui partageront un sentiment d'euphorie collective ou tout simplement de réussite. On constate ainsi que les enfants perçoivent les attentes implicites de l'adulte. Ils savent souvent s'il convient de répondre par l'affirmative ou la négative, mais sans toujours saisir les fondements de cette réponse attendue, comme on peut l'observer ici :

Marguerite : Est-ce que c'était pour apprendre les gros mots ?

Hugo : Non !

Yannis : Non !

Marguerite : ...qu'on a dit tous les gros mots ?

Marguerite : C'était pour quoi qu'on a dit tous les gros mots ?

Hugo : Heuuu... Heuum...

Ozgur : Chpooooing !

Ce dernier extrait illustre bien la capacité des enfants à comprendre implicitement qu'il fallait répondre par la négative à la question « Est-ce que c'était pour apprendre les gros mots ? », mais pas forcément pourquoi. Lorsque la chercheuse demande, Hugo ne sait pas quoi répondre, et Ozgur intervient avec une onomatopée. Cela met en lumière un processus d'adaptation aux normes de

l'échange adulte, qui s'apprend autant par le sens que par le « ton juste » de l'interaction. Nous pouvons aussi avancer que l'adulte propose des outils pour élargir les pensées des enfants, mais ce serait frôler l'éducation bancaire, qui ne prend pas réellement en compte ce qu'ils disent mais pousse pour faire valoir *la* bonne vérité dans une optique pédagogique. Ce qu'il semble important de prendre en compte aussi dans l'analyse des biais de recherche.

3. L'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux pour qui l'on pense

Lors des séances de théâtre forum, l'exercice consistait à ce que les enfants partagent des moments de conflits qui leurs étaient arrivés. Ils étaient ensuite invités à les raconter à leurs camarades, puis à mettre en scène ces épisodes en distribuant les rôles des différents protagonistes impliqués – y compris leur propre rôle, et en les rejouant collectivement. C'était donc aux enfants de prendre les initiatives, de se remémorer la situation de leur choix, et de l'expliquer clairement aux autres enfants, de sorte à ce qu'ils comprennent quoi faire. Les adultes étaient là pour préciser, donner des outils afin que la scène puisse se dérouler :

[Petite précision, les enfants qui racontent ne peuvent pas jouer, d'autres jouent leur rôle, il y a donc souvent confusion dans les prénoms]

Yannis : On tourne le film !

[Marguerite rigole]

Katia [qui joue Yannis] : Mais je m'assois où ?

Yannis : On tourne le film !

Marguerite : Et bah demande à Yannis c'est lui qui a vécu la scène.

Katia : Yannis je m'assois où ?

Yannis : Tu t'assois pas t'es debout.

Julien : Vas-y Yannis.

Marguerite : Alors, chacun son tour.

Julien : Tu leur dit où se placer et ce qu'ils doivent faire.

Yannis : Ok vas-y attends bouge plus ! Arrête de [?] wesh !

Julien [rigole] : Le metteur en scène.

Yannis : Hop là.

Marguerite : Super. On commence pas, avant que Yannis il ait dit à tout le monde.

Yannis : Et toi, attends attends, et toi tu, et toi tu mets à côté de Yannis

Les adultes essayent de cadrer pour le bon déroulement de l'atelier. Ils relancent (*Et bah demande à Yannis c'est lui qui a vécu la scène*), précisent les consignes (*Tu leur dit où se placer et ce qu'ils doivent faire*) pour que ce soient aux enfants de faire par eux même. Cette posture se retrouve également lors des discussions sur divers sujets, ou d'autres activités.

Pourtant, les habitudes ont la peau dure. On peut ici mobiliser le concept formulé par Paulo Freire selon lequel les dominés « hébergent l'opresseur » en eux-mêmes : il arrive fréquemment que les enfants, même placés dans une posture active ou participative, attendent de l'adulte qu'il apporte une réponse ou une solution. Katia demande à la chercheuse où elle doit se placer (*Mais je m'assois où ?*). Plus tôt, lors de la création de personnages, les enfants n'arrivent pas à se mettre d'accord sur le genre du personnage. Chacun•e répète sans cesse « fille » ou « garçon » pour imposer sa volonté. Après plusieurs tentatives de la part de la chercheuse : « Comment on fait pour discuter ? Pour se mettre d'accord ? », puis « Alors toi c'est quoi tes arguments pour dire ça ? » dont les réponses sont systématiquement « fille, garçon, garçon, fille... », Violette propose :

Violette : C'est toi qui dois...

Marguerite : C'est moi qui décide ? Mais dans la vie des fois...

Mina : Toi tu choisis quoi ?

Marguerite : ...faut accepter de se dire ça va être ça... Ça peut pas toujours être quelqu'un d'extérieur qui va décider. Comment on fait, si moi j'étais pas là comment vous auriez fait ?

[rires]

Violette : Chifoumi !

Il semble que dans cette situation (marquée par un long moment d'indécision autour des catégories de « fille » et de « garçon »), ce serait un soulagement pour les enfants que la chercheuse/l'adulte tranche. Pour autant, la chercheuse propose un outil : déplacer le questionnement (*Comment on fait, si moi j'étais pas là comment vous auriez fait ?*). À cela, Violette trouve directement une solution qui mettra tout le monde d'accord : le chifoumi (pierre-feuille-ciseaux) et qu'ils utiliseront par la suite.

Un autre exemple illustre cette tendance des enfants à solliciter l'adulte pour qu'il apporte une résolution à la discussion. Dans la continuité de la conversation quant à l'énonciation antérieure d'insultes par les enfants, et à la question de la chercheuse « C'était pour quoi qu'on a dit tous les gros mots ? », Eugénie demande :

Eugénie : Toi tu le sais ?

Marguerite : Moi je vais vous répondre après, mais pour le moment on peut dire ce que ça vous a... fait réfléchir, ce que ça vous a évoqué.

[...]

Marguerite : Est-ce que vous voulez dire d'autres choses où je complète ?

Eugénie : Tu complètes.

Milan [chante] : Tu complèèèètes, tu complèèèètes.

Nous voyons donc que malgré la capacité indéniable des enfants à exprimer leurs opinions, à proposer des solutions créatives lors de difficultés à se mettre d'accord (*chifoumi*), et malgré l'incitation des adultes à aller dans ce sens, iels attendent parfois que l'adulte se prononce pour conclure une thématique (par exemple celle des gros mots) ou résoudre une situation (*toi tu choisis quoi ?*). En ce sens, nous pouvons dire que d'une certaine façon, ils « hébergent l'oppresseur » adulte, ou, pour reprendre la formulation de Freire, « ils voient leur ignorance comme la raison d'exister de l'éducateur ». Du moins, ils supposent leur ignorance évidente. Toujours est-il qu'il y a d'autres facteurs à prendre en compte. Peut-être que le fait que les adultes ne rebondissent pas tout le temps sur les réponses que les enfants proposent équivaut pour elleux à une invalidation de leur proposition. Par exemple, lorsqu'un•e enfant répond à la question, si un•e autre enfant veut prendre la parole (même pour dire quelque chose qui ne rebondit pas du tout sur ce qui vient d'être dit), l'adulte privilégie les initiatives des enfants aux siennes. Il n'y a donc pas même de fonction phatique du langage qui peut donner une information sur la justesse ou non de la réponse proposée par l'enfant - habitué a un jugement par l'adulte de sa prise de parole. De plus, il y a des indices d'invalidation dans certaines questions posées par la chercheuse. Lorsqu'Hugo propose une interprétation (*C'est pour apprendre qu'on avait dit tous les gros mots*), la chercheuse reformule cette hypothèse sous forme de question fermée (*Est-ce que c'était pour apprendre tous les gros mots ?*), à laquelle les autres enfants répondent en chœur « non ! ».

4. L'éducateur est celui qui énonce sa parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement.

Nous avons vu que les enfants n'ont souvent pas de souci à prendre la parole. D'ailleurs, cela peut même devenir un objet de conflit autour de qui va prendre la parole en premier. Parfois, du reste, ne pas pouvoir s'exprimer parce que quelqu'un d'autre parle peut être une cause de frustration. Il a été mis en place dès le deuxième atelier l'outil du bâton de parole (un effaceur de tableau déjà présent sur place) pour que tout le monde puisse s'écouter et que la parole soit répartie. Hugo le définit ainsi : « tu lèves le doigt et quand quelqu'un a le bâton de parole bah il parle ». Ce bâton de parole

(même s'il n'a pas toujours été respecté) a très bien été intégré par les enfants, et était souvent mentionné lorsque quelqu'un s'exprimait sans, en disant « bâton de parole ». Il a servi à légitimer la parole de la personne en train de parler : « On écoute [prénom] qui a le bâton de parole », a été utilisé pour prendre la parole sans avoir quelque chose à dire au préalable, et a aussi été objet de conflit :

Katia : Donne ! Le bâton de parole !

[...]

Katia : Mais doooooonne !

[Katia et Mina se disputent]

Il y a eu plusieurs habitudes qui ont été prises sur le tas au cours des ateliers. Notamment le fait que les enfants fassent un énorme bazar très bruyant au début de chaque atelier, juste après être rentrés dans le préfabriqué. Nous avons ici le début de l'enregistrement du troisième atelier :

Yannis : Regarde, regardez mon groupe de chanteurs ! [chante] Obala dédjicé oba, Obala dédjicé owé ha oblat obala !

[Yannis tape très fort sur un petit tambour]

Mina : Regardez, regardez ce que je vais faire !

[Brouhaha]

Marguerite : En fait je vous laisse cinq minutes vous créez un groupe de musique c'est ça ?

Yannis : Ouais !

Mina : Regarde je vais faire un parcours !

Marguerite : Olaaaaa, wahou !

[Yannis tape très fort sur un petit tambour]

Marguerite : Okay

Mina : C'est la fête !

Marguerite : Et bah dis donc.

Nous voyons l'euphorie des enfants, qui se réactualise à chaque début d'atelier. Ce dernier se déroule sur le temps de centre de loisir, et prend la suite d'un temps de jeux libres dans la cour. Le moment de transition entre la répartition des enfants dans les activités, et le début de l'atelier, est donc extrêmement enthousiaste. Il n'y a pas de règles, pas de cadre. Il est tout de même intéressant de noter que cet espace qu'on pourrait penser anarchique est habituel et prévisible. Il se termine par la demande des adultes d'installer les tapis au centre, dans un moment liminal, qui fait la jonction avec le début énoncé de l'atelier : quand tout le monde est assis sur les tapis.

Être assis tous·tes ensemble sur les tapis, à même le sol, sans chaussures, n'est pas anodin. Hejoaka, Jacquemin et Bouillon (2022) écrivent : « enfin, là encore sans originalité, mais peut-être avec une acuité particulière, l'attitude corporelle de l'adulte est décisive dans l'enquête auprès des enfants – et plus encore lorsque ces enfants sont habitué·e·s à des rapports sociaux dans lesquels ils ou elles sont fortement dominé·e·s par les adultes. C'est aussi dans la manière de s'asseoir, de se mouvoir, dans la gestuelle, le ton ou la hauteur de voix que le corps de l'adulte qui enquête vient signifier à l'enfant son statut et son rôle différents par rapport aux autres adultes de son entourage ». Nous étions, la plupart du temps, dans une configuration qui se place entre un cercle et un demi-cercle, les enfants généralement face aux adultes. La chercheuse restait assise par terre la plupart du temps, alors que les enfants étaient beaucoup plus mouvants, se déplaçant dans l'espace et bougeant leurs corps dans diverses positions au sol. Durant les moments de théâtre forum, la chercheuse était assise sur une des chaises des spectateur·ices (avec les autres enfants spectateur·ices), face aux enfants qui jouaient sur ce qui était considérée comme la scène. Aucun adulte n'a jamais haussé la voix durant tous les ateliers, même si parfois, un ordre n'a pas besoin d'être crié pour être compris comme tel.

Hejoaka, Jacquemin et Bouillon (2022) écrivent plus loin : « L'interrelation entre contenu discursif et lieu de l'élocution a en revanche donné lieu à de fines observations dans le cadre des recherches auprès des enfants. C'est ainsi que Geneviève et Alain Blanchet (1994) ont expérimenté un dispositif consistant à interroger, selon une grille d'entretien et des modes de relance identiques, des enfants d'âge scolaire dans trois lieux différents : la salle de classe, l'infirmerie et la cour d'école. Les résultats sont sans appel : le discours des enfants est plus fluide et prolixe dans la cour, l'autocensure et les références au travail scolaire plus fréquentes dans la classe, tandis que l'infirmerie incite à un mode de récit de soi plus intimiste. Les caractéristiques du lieu ont donc des effets significatifs sur les propriétés du discours recueilli ». Nous manquons dans notre cas de lieux comparatifs pour analyser le discours des enfants dans le préfabriqué. Mais espérons pouvoir, en présentant le cadre de l'atelier, proposer dans la partie suivante des analyses des interactions des enfants au regard de ce cadre, et ainsi en avoir une compréhension plus riche et située (que ce soit pour nous ou pour la·e lecteur·ice). De plus, nous verrons par la suite que le cadre institué permet aux enfants de partager de d'aborder certaines choses qu'ils ne pourraient pas se permettre en dehors, notamment durant le CLAE ou la classe.

En conclusion, cet atelier a essayé une mise à distance du modèle éducatif traditionnel dénoncé par Freire (bâton de parole pour être égaux face à la prise de parole, positionnements indifférenciés des corps dans l'espace, moments d'euphories collectives institués par les enfants...). Les enfants y

participent activement, prennent la parole, initient des dynamiques collectives, et l'espace, comme le comportement des adultes, sont pensés pour tenter de dé-hiérarchiser les rapports. Mais, en même temps, certaines attentes, attitudes, ou réactions, montrent que le rôle de l'adulte-chercheuse comme figure de validation, d'énonciation juste, de clôture des débats, reste actif dans les interactions, y compris dans l'esprit des enfants. Ainsi, la posture dialogique ne suffit pas à déconstruire les effets intériorisés d'une autorité éducative verticale. Elle en limite peut être les manifestations les plus visibles, sans forcément en désamorcer les fondements.

5. L'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés.

6. L'éducateur est celui qui décide et prescrit sa décision ; les élèves, ceux qui suivent la prescription.

Il faut avoir en tête que la salle est perpétuellement bruyante, que lorsqu'un•e enfant ou un•e adulte parle, il y a au moins un•e ou deux enfants en train de faire autre chose (de parler, de jouer, de s'intéresser à autre chose). En ajoutant à cela le bruit ambiant de la cour dehors, qu'on entend assez bien à l'intérieur. Ce brouhaha extérieur comprend les cris des enfants qui jouent, qui courent, et la musique diffusée sur des enceintes par les animateurices du CLAE. Souvent, il est aussi difficile de finir une phrase : quand quelqu'un en commence une, quelqu'un d'autre en entame une autre. Il y a aussi beaucoup de rires. Même lorsque l'on parle de choses difficiles. Nous le voyons avec l'exemple de Katia et Mina, alors que le fond du propos est quand même la moquerie de Mina sur le poids de Katia, qui est régulièrement ponctué de rires de la part des deux filles.

Marguerite : C'est méchant ? Qu'est-ce que t'allais dire ? Viens.

Katia : Dis moi dis moi.

Marguerite : Venez toutes les deux.

Katia : Dis moi dis moi !

Mina [rigole]

Marguerite : Est-ce que c'est obligé de le dire si c'est méchant ou pas ?

Mina : Elle veut que je la dit dans son oreille.

Marguerite : Ouais mais c'est toi qui décide si t'as envie de lui dire quelque chose de méchant ou pas. C'est ton choix.

Yannis : Ah j'aime bien la musique dehors.

[Les filles rigolent entre elles] [Mina chuchote dans l'oreille de Katia]

Mina : Je l'ai dit.

Katia : Il a dit.

Mina : Elle a dit.

Katia : Elle a dit Mina... Ah dis le dis le !

Mina : J'ai dit, est-ce que ton cousin il a dit que t'es grosse avec ton pyjama ? [rires]

[rigolent à deux]

Katia : Ça fait rire. [rigole]

Marguerite : Et alors ? T'en penses quoi toi ?

Katia [rigole] : J'en penses un peu rigolo mais ça va. Ca va c'est pas très grave.

Mina : Allez, on s'attrape.

Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants se sentent visiblement assez libres de s'exprimer (avec ou sans bâton de parole), de parler d'autre chose et de se mouvoir. Néanmoins, et malgré la volonté de les laisser libres de leurs corps et de leurs interactions, ce sont les adultes qui ont le dernier mot lorsqu'ils estiment que le cadre est débordé. Le mot d'ordre était que l'atelier était volontaire, et que les enfants pouvaient partir quand ils le désiraient. C'était d'ailleurs un argument mobilisé lorsque les enfants n'étaient plus en lien avec le groupe sur le temps de l'atelier. Nous allons nous appuyer sur un extrait dans lequel il est proposé à Katia qu'elle parte, alors qu'elle parle pendant que les autres parlent, qu'elle invite d'autres enfants à venir jouer à côté, et que cela rend difficile l'écoute :

Marguerite : Ecoute, Katia, soit tu pars, soit tu restes.

Katia : Mais j'ai envie de partir.

Mina : Moi en vrai je reste un peu.

Marguerite : Mais là en fait c'est compliqué parce que c'est impossible de faire quelque chose parce que vous êtes complètement dispersées. Donc si vous voulez faire autre chose, ya pas de souci, mais si vous voulez participer, on est ensemble.

Nous voyons donc que le choix est laissé aux enfants de participer ou non à l'atelier, de leur plein gré, et d'assumer cette décision. Mais, on peut se poser la question de la réelle existence de ce choix pour les enfants lorsque l'on voit la suite :

Julien : Eh Katia, tu es inscrite depuis déjà le début tu restes là.

Katia : Non je suis pas obligée, j'ai envie de partir

Julien : Oui, mais tu vas rester quand même un petit peu parce que tu fais le bazar depuis le début tu vas jouer le jeu un petit peu quand même, Katia. Ça se passe pas comme ça.

Katia : Mais j'ai pas envie.

Julien : Tu viens tu fais le bazar et tu pars quand tu veux. Non. Tu vas respecter un petit peu le cadre qu'on pose, on fait un atelier tu viens depuis le début, on va faire une activité un petit peu, tu partiras après, ok ?

L'ambiguïté réside ici. Les enfants peuvent partir quand iels le désirent. Pour autant, la mise en pratique de ce droit n'est pas toujours évidente. Si, au cours des ateliers, plusieurs enfants sont parti•es de leur propre chef, leur départ a souvent été négocié. Dans le cas de l'extrait étudié, Julien interdit à Katia de partir pour la raison qu'elle n'a pas respecté le cadre. Mais finalement, il ne le respecte pas non plus en lui interdisant de partir. Son départ est négocié aussi, reporté à la fin de l'activité suivante. Finalement, Katia ne partira pas, elle ne réitérera pas sa demande.

La place du « chut »

Nous retrouvons régulièrement lors des enregistrements des « chut » de la part des adultes, des « stops » et des « viens ici ». Nous avons noté plusieurs emplois et contextes dans lesquels sont utilisé les « chut » :

1) Lorsqu'un•e enfant tente de partager quelque chose et qu'un•e autre parle, fait autre chose, ou du moins l'empêche de dérouler sa pensée. Notamment ici lorsque Katia exprime les raisons des difficultés à parler :

Marguerite : J'écoute Katia.

Katia : On est timide déjà de un, et de deux...

Julien : Chhht, non Yannis, elle parle.

Katia : On a peur qu'il nous dise vous êtes heu... vous êtes heu des cacas [rigole et les enfants aussi], vous êtes des petits.

Julien : Chhht chht chht on attend.

2) Lorsque la prise de parole est considérée comme hors de propos vis-à-vis du sujet choisi et délimité par les adultes :

Mina : On commence la scène ?

Marguerite : Alors ce qu'on peut faire...

Yannis : Et aussi ya Zoro du coup il a faim.

Julien : Chhht.

Dans cet extrait, la chercheuse expose la scène que les enfants vont devoir jouer (un•e enfant est seul•e et se fait moquer par d'autres pour cette raison). La prise de parole de Yannis est considérée

comme négligeable et parasitante par Julien qui le lui fait comprendre par le « chhht », et lui demande implicitement de ne pas rajouter d'éléments à la scène proposée.

De la même façon, Mina et Katia s'amuse à imiter la télé (référence au théâtre-forum comparé à la télévision que les enfants/spectateur•ices regardent). Ça ne fait apparemment pas partie du script attendu par les adultes et des questions orientées qu'ils posent. Les interventions considérées comme absurdes dans ce cadre sont donc censurées pour laisser parler l'adulte.

Mina : Bonjour la télé [rigole]

Katia : Je suis la télé moi [rigole]

Marguerite : Qu'est-ce qu'on peut faire dans cette situation si finalement elle veut pas être amie avec elle ?

Julien : Chhht.

3) On retrouve aussi l'utilisation du « chut » pour interrompre un conflit. Elle est associée à une injonction à se calmer pour Hugo et Katia.

Hugo : Arrête de me pousser.

Katia [rigole]

Marguerite : Cht doucement.

4) Néanmoins, l'utilisation du chut - même si c'est un rappel à l'ordre - ne se fait pas toujours avec un ton autoritaire ou ne s'apparente pas forcément à une coercition sérieuse.

Hugo : Tit [bouton de télécommande]

Hugo : La play commence !

Marguerite : Chht chht chht.

[Tout le monde rigole]

Nous voyons qu'ici, l'emploi du chut n'empêche ni l'adulte ni les enfants de rire de la blague qu'Hugo a faite juste avant. Ainsi, la discipline de l'adulte n'entraîne - ou n'attend - pas forcément des enfants discipliné•es.

Nous finirons avec un extrait que nous jugeons représentatif du point de vue de la discipline visant à faire respecter un cadre de la part des adultes. Il suit un moment de jeu libre des enfants :

Julien : Terminé. Vous avez 5 secondes pour être assis sur le tapis en silence.

Julien : 5...4...3...2...

[Les enfants rigolent]

Julien : Yannis c'est bon tu peux y aller.

Yannis : Dis 1.

Julien : Non.

Yannis : Heu lâche moi.

Julien : Non Ozgur, Ozgur.

Yannis : Lâche moi.

Julien : On revient tous ensemble.

Julien : 1... et zéro !

[Brouhaha]

Julien : Chhhhht.

Yannis : Babaïe. [bye-bye]

Marguerite : Okay !

Julien : Chhht.

Marguerite : On se met en cercle.

Julien : Luna.

Marguerite : On se met en cercle.

Julien : Luna.

Enfant : À côté de Rose.

Julien : Non non Hugo j'ai dit en silence calme.

Ici, les adultes imposent : la fin de l'activité de jeu libre (*Terminé*), le lieu où il faut aller (*être assis sur le tapis*), le temps que cela doit prendre (*vous avez 5 secondes*), la façon dont il faut y aller (*en silence*), qui doit être présent (*tous ensemble*), et la disposition sur le tapis (*on se met en cercle*). Julien autorise Yannis à partir (*Yannis c'est bon tu peux y aller*), et appelle au silence au milieu du brouhaha (*Chhhhht*). Alors, on ne peut soustraire de l'essence même du cadre la coercition du corps, de l'attitude, et de ce que disent les enfants.

Nous comprenons donc que l'utilisation du « chut » - qui semble incarner le rappel à un ordre attendu - est polymorphe. Que ce soit pour laisser un enfant qui est en train de parler s'exprimer dans le silence, annihiler toute possibilité de dévier du script d'atelier envisagé par les adultes (ainsi ce qui est considéré comme absurde ou hors de propos), interrompre un conflit, faire baisser le volume sonore, ou pour se remettre en interaction groupe toustes ensemble. Il est un des indices ou symptômes d'un cadre qui ne dit pas son nom, qui s'incarne dans toute son ambiguïté, car seul•es

les adultes sont légitimes à faire appliquer le leur, même s'il n'est pas forcément défini par elleux au préalable, mais uniquement sur le moment. C'est pernicieux pour des enfants qui ne le connaissent pas mais sont visiblement sensés le connaître. D'autant plus que le mode d'interactions entre personnes est aussi un mode normatif adulte. C'est-à-dire qu'il y a un choix électif (arbitraire de la part de l'adulte) d'un enfant qui parle et que les autres doivent écouter (les enfants n'ont pas un mode d'interactions de conversation commune où tout le monde écoute quelqu'un puis lui répond chacun à son tour). Et c'est aussi les adultes qui décident ce qui rentre ou co-construit le sujet collectif ou non (toujours d'un point de vue logique adulte car il doit y avoir de nombreuses raisons pour lesquelles les enfants réagissent d'une façon ou d'une autre à ce qui vient de se passer).

Il faut noter que c'est régulièrement Julien qui encadre les enfants. C'est sûrement en partie car la chercheuse et lui s'étaient mis d'accord sur leurs rôles respectifs : Marguerite celui de diriger l'atelier, et Julien d'être en « back-up » comme il l'a dit, pour soutenir l'atelier et « gérer les enfants ».

Finalement, il ne faut pas tomber dans une binarité discipline/prescripteur d'un côté, et discipliné/receveur de l'autre. Nous voyons avec les rires, les rébellions ou tout simplement la non considération des enfants par rapport aux consignes données que l'énonciation des règles ne font pas effet d'application évidentes. De la même façon que les adultes tolèrent un non respect de ces dernières, et rient malgré eux d'interactions qu'ils prescrivent.

Nous allons terminer en considérant que le cadre avait peut-être aussi un effet rassurant dans son existence pour les enfants présentes tout au long des ateliers.

Le hors-cadre

L'existence du cadre de l'atelier s'est dessiné aussi lors de moments « hors-cadre », en miroir inversé. Nous allons nous appuyer sur deux situations significatives à nos yeux, qui, dans leur flottement ou leur configuration conflictuelle, ont été révélatrices d'éléments du cadre que nous n'avions pas considérés avec le co-animateur.

Dans cet extrait, Hugo raconte le conflit qu'il a eu avec un autre élève auparavant pour préparer la scène de théâtre-forum. Julien (le co-animateur) a été désigné pour jouer l'animateur qu'Hugo est allé voir pendant sa dispute pour rapporter l'incident.

Hugo : Et du coup toi tu dis que tu t'en fiche et blablabla.

Julien : Je dis quoi ?

Hugo : Tu dis tu t'en fiche.

Julien : Je dis que je m'en fiche ? [surpris]

Hugo : Oui.

Julien : C'est ce qui s'est passé ?

Hugo : Oui.

Julien : C'était qui ?

Hugo : Heuuu. Je sais plus c'était une maitresse. En fait on a même pas dit à l'adulte.

Nous observons plusieurs choses. Il faut savoir que durant l'atelier où il était fréquent que les enfants partagent des moments de conflits ou de moqueries, il n'y avait pas d'arbitrage ni de jugement de la part des adultes. L'objectif n'était pas de trouver un « coupable » mais de concevoir ensemble des propositions pour que l'enfant qui a vécu une situation déplaisante ait des outils pour que la même situation puisse se finir bien pour lui. Alors, lorsqu'Hugo relate son histoire, il est dans l'exercice, dans le jeu, dans le cadre posé de l'atelier. Mais, quand Julien lui demande qui était l'animateur qui a répondu « je m'en fiche », Hugo et Julien changent de rôles et le cadre change. Hugo redevient un enfant de l'ensemble scolaire, contraint de respecter les règles de l'école, et Julien redevient l'animateur qui s'interroge sur les pratiques de ses collègues. En disant qui était l'animateur, Hugo rentrait dans de la délation, et ses paroles auraient eu des conséquences sur l'extérieur de l'atelier : le centre de loisir. Hugo a compris à l'expression faciale et au ton de Julien, que Julien remettait en question la réponse de l'animateur. Il a été déstabilisé et a préféré dire qu'il ne s'en rappelait plus, puis qu'en fait, il ne l'avait pas dit à un adulte. Cette situation est assez représentative du récit habituel des conflits que les enfants énoncent aux adultes : l'adulte sera arbitre et décidera, en fonction de la tournure du récit, qui devra être puni, et de quelle façon. Ainsi, les enfants doivent choisir les mots qu'ils emploient et la façon de raconter l'histoire car le rôle qu'ils s'y donneront sera déterminant pour le dénouement du conflit.

Dans ce contexte de jeu ambivalent : l'enfant rejoue une scène qui lui est arrivée, avec des personnages, des enfants, mais aussi avec un adulte, autour de règles partagées au préalable ; les normes sont brouillées. La socialisation par le jeu n'est ni totalement enfantine, ni dans un rapport vertical avec un adulte. Le chevauchement entre les deux cadres (jeu horizontal et positions animateur/élève verticales) passe de quelque chose qui est permis : raconter une anecdote, à quelque chose que l'enfant n'a pas envie de faire exister : dénoncer la conduite considérée comme laxiste

d'un animateur sur son temps de travail. Est-ce que c'est pour ne pas porter la responsabilité de porter préjudice à un animateur ? Parce que l'enfant ne veut pas avoir le rôle de « balance » ? Pour même peut-être ne pas se faire gronder ? Nous voyons que dans cet endroit intermédiaire viennent s'entrechoquer les façons de jouer et d'interagir des enfants, et la limite du dépassement d'une règle. Ainsi, le cadre de l'atelier délimite un espace dans lequel on peut dire des choses qui n'auront pas d'incidence sur le monde/l'environnement extérieur. Dans lequel les enfants peuvent exposer des récits de conflits sans avoir à les présenter en étant irréprochable.

Prenons un deuxième cas, qui devient parlant lorsque l'on compte le nombre de « chut » prononcés par atelier. Dans les deux premiers ateliers, aucun « chut » venant des adultes n'est à notifier. Dans le troisième, un seul « chut » ; dans le quatrième, quatre « chut » ; dans le cinquième et le sixième, quinze « chut », et dans le septième, quarante-deux « chut ».

Nous avons vu que les « chut » étaient représentatifs de la fermeté du cadre posé. On peut interpréter cette augmentation des « chut » de plusieurs manières. Premièrement, les enfants testent le cadre. Dans les premiers ateliers, enfants comme adultes ne se connaissent pas très bien, et chacun•e jauge les autres pour voir les directions que vont prendre cet atelier. Plus ça avance, plus on se sent à l'aise, plus l'on se permet, d'un côté, de contredire le cadre, et d'un autre, d'augmenter ses attentes de respect de ce cadre. De plus, plus quelque chose est habituel, moins on est dans une position réflexive (du point de vue des adultes) sur les pratiques que l'on fait. Deuxièmement, plus l'atelier chemine, plus les enfants ont des attentes de ce vers quoi iels vont, de ce qu'iels sont en train de faire, et de s'iels ont envie d'y rester. En réponse, la chercheuse a peur de se faire déborder, peur de ne pas intéresser et de perdre les enfants, donc durcit le cadre. On entrevoit le paradoxe à *serrer la vis* pour que l'atelier soit clair, qu'il avance, et ce faisant, pour que les enfants aient envie de rester. Il n'empêche qu'il y a une nette augmentation de « chut » entre le septième atelier (42) et les autres (<15).

Le facteur différentiel à prendre en compte dans ce septième atelier est l'arrivée de sept nouveaux•elles enfants sur les cinq présent•es habituellement. Trois sont en CM(1-2), contrairement aux enfants coutumier•es qui sont entre le CP et le CE(1-2). Les nouveaux•elles sont donc plus âgé•es et n'ont de ce fait ni le même niveau de langage, ni les mêmes attentes, ni les mêmes habitudes d'interactions. Un groupe de cinq qui devient douze ne se modifie pas, il devient un nouveau groupe. Durant cet atelier, les enfants habitué•es étaient particulièrement en tension, agité•es et provocant•es volontairement. Nous en avons plusieurs illustrations. Par exemple Katia, qui connaît très bien le fonctionnement du bâton de parole, est beaucoup plus facilement irritée :

Katia : Donne ! Le bâton de parole !

[...]

Katia : Mais doooooonne !

[...]

Marguerite : Tiens tu lui donne stp ?

Katia : Le bâton !

Marguerite : Non, tu lèves la main et après elle te donnera.

Katia [crise] : Mais noooooooooon !

Marguerite : Tu connais, tu connais comment ça se passe.

Yannis est volontairement provocant. Lorsque les enfants rappellent aux nouveaux•elles qu'il y avait eu un moment pour dire toutes les insultes qu'ils connaissaient, Yannis, en connaissance de cause, en redit une, tout en sachant que ce n'est plus le moment.

Milan : Oh mais c'était trop...

Enfant : On peut ?

Yannis : On pouvait même...

Marguerite : Alors...

Apolline : Ça avait l'air trop bien !

Hugo : Ouaaaa, ahah !

Yannis : On pouvait, on pouvait même dire nique ta mère !

Marguerite : Là, c'est fini maintenant.

Marguerite : Par contre Yannis. C'était dans un cadre spécial tu te rappelles ?

Yannis : Ah oui.

De la sorte, lorsqu'on se demande pourquoi iels avaient pu dire toutes ces insultes, Yannis répond :

Yannis : Heu... Moi je crois c'est que... C'est quand ya... heu ya quelqu'un il nous dit ça.

[...]

Yannis : Et toi tu pourrais bien le gifler !

Les enfants coutumier•es cherchent aussi à faire autre chose, hors de la discussion ou du moment partagé. Comme Mina qui veut allumer la lumière ou Yannis qui utilise un bâton pour se faire une haltère :

Mina : Est-ce que je peux allumer la lumière ?

Katia : Je peux allumer la lumière ?

Marguerite : Heu si tu veux.

Yannis : C'est mon haltère !

Ce sont donc dans ces comportements particulièrement inhabituels, différents de ce dont on avait l'habitude avec ces enfants que l'on commençait maintenant à connaître sur les temps d'atelier, que nous avons pris la mesure, avec Julien, de l'effet rassurant que pouvait avoir le cadre. Cela pouvait s'ancrer dans les habitudes communes d'être ensemble, avec les même personnes, de bien se connaître, et dans la sécurité qu'apportait le fait de pouvoir partager des choses intimes, et sûrement la mémoire collective de ces partages mutuels. Effectivement, il a été construit au fil des ateliers un climat de confiance. D'ailleurs, durant la préparation de l'atelier, lorsque je le présentais à un ami psychologue pour enfants pour qu'il me donne son avis, il m'avait conseillé de consacrer la première séance uniquement à des jeux collaboratifs, pour créer un sentiment de groupe, dans un contexte où il y aurait des choses intimes qui seraient partagées. Nous allons présenter des exemples de témoignages d'enfants de choses difficiles qui leur sont arrivées et l'expression de leurs ressentis dessus :

Katia : Du coup y'avait Nino - qu'il est au CP avec moi - et du coup il m'a, il est, il était à côté de moi, et je voulais pas le laisser passer, pourquoi il me l'a pas dit que je le laisse passer, et après il m'a dit « laisse moi passer », et j'ai dit « pourquoi ? » et lui il m'a, après il a commencé à me dire que je suis une vache.

[...]

Marguerite : Pour ces trois scènes, vous allez dire comment vous vous êtes sentis. [Yannis et Hugo ont eux aussi partagé des scènes]

[...]

Yannis : Bah mal.

Hugo : Mal.

Katia : Moi je, moi je, j'ai eu mal au coeur.

Marguerite : Mal au coeur, d'accord. Mal, mal.

Hugo : J'étais assez énervé.

Marguerite : Énervé.

Yannis : Moi aussi énervé.

Marguerite : Ok.

Katia : Même chose.

Marguerite : En colère.

Katia : Très très énervée.

Marguerite : Très très énervée.

Hugo : Moi super énervé.

Marguerite : D'accord.

Yannis : Méga trop énervé.

[Mina et Katia rigolent]

Marguerite : Alors - doucement - maintenant, on va commencer, comme c'est Yannis qui a dit sa scène en premier, on va jouer la scène de Yannis.

Nous voyons ici que les enfants partagent des choses qui leur ont été douloureuses et les ont mis•es en colère. Iels partagent leurs expériences et leurs ressentis par rapport à ces dernières. Dans ce cadre, pas de commentaires à ce qu'iels disent, pas de jugement, pas de conclusion (ni de la part des enfants, ni de celle des adultes).

Dans un atelier précédent, c'est Alexis qui partage une situation de harcèlement qu'il a vécu :

Alexis : Bah moi j'ai été incompris. Je me suis fait tapé par exemple.

Hugo : Aïe.

Alexis : Je me suis fait tapé et heu... Après on m'a fait de la violence mais pas avec les poings mais avec le mots. Donc après j'ai continué à pleurer. Tout le monde m'a dit ben...

Julien : Ozgur !

Alexis : ...t'es qu'un pleurnichard.

Julien : Tu entends ce qu'il dit ?

Alexis : Il s'est rien passé.

Julien : Écoute ce qu'il dit.

Alexis : Et ça, ça m'a vraiment énervé. Voilà.

Marguerite : Et ça t'as l'impression que c'est parce que t'étais pas compris ?

Alexis : Oui j'étais incompris.

Marguerite : Et pourquoi t'étais incompris ? Parce que toi tu voulais... C'est quoi que les autres ils ont pas compris en fait ?

Alexis : Bah ce qu'ils ont pas compris c'est la douleur que ça peut créer.

Marguerite : Ah d'être méchant.

Alexis : Ouais la douleur que ça peut créer à quelqu'un d'être méchant verbalement et physiquement.

Alexis : Et donc et bah heu... Donc cette personne en a profité pour me harceler. Tout mon CP, tout mon CE1 et la moitié de mon CE1 et elle m'harcèle toujours légèrement aujourd'hui, voilà.

Marguerite : Et est-ce que vous ça vous fait penser à des choses que vous avez déjà vécues ?

Dans cette extrait, de la même façon, personne ne commente ce que dit Alexis. À part Hugo qui réagit lorsqu'il dit qu'il s'est fait tapé (Aïe), mais la réaction est plus tournée vers lui que vers

Alexis. Julien, de son côté incite Ozgur à écouter ce que dit Alexis. Nous pensons que se sentir capable de partager des moments vulnérabilisants dans un groupe est un marqueur du fait de se sentir à l'aise de le dire. De plus, la mémoire du groupe de ces partages, dans un cadre où il n'y a ni réactions négatives, ni réactions positives, ni jugement, vient créer et renforcer un sentiment partagé de confiance à travers la confession et l'écoute.

Alors est-ce que dans ce dernier atelier reconfiguré, ces enfants se sont sentis particulièrement vulnérabilisé•es au vu de leur infériorité d'âge ? Est-ce qu'ils ne se sentaient plus à l'aise de partager des choses les concernant ? Est-ce qu'ils avaient besoin de couper les discussions et de se rendre visibles et audibles pour reprendre de l'espace et montrer à qui appartenait l'atelier ? Nous ne pouvons pas en être sûr•es mais en tout cas, l'augmentation des « chut » nous a au moins mis cette divergence en exergue.

Hejoaka, Jacquemin et Bouillon (2022) parlent de « valence différentielle » des âges, hérité de la « valence différentielle des sexes » de Françoise Héritier (1996) « qui désigne la construction sociale d'une hiérarchie sexuée permettant d'asseoir, de manière universelle, la domination masculine ». Elles écrivent que « dans certaines circonstances cependant, ces écarts d'âge peuvent au contraire se révéler fructueux, lorsque des dynamiques légitimes de transmission s'instaurent, par exemple entre aîné•e•s et cadet•e•s, ou qu'une certaine proximité se crée. Cette contiguïté générationnelle apparaît alors comme un atout ». Mais comment faire alors lorsque la transmission doit se passer de cadet•es à aîné•es ?

Nous comprenons donc que le cadre est en mouvement perpétuel. Ce sont les adultes qui décident de ses contours, en le réaffirmant et le durcissant lorsqu'ils estiment arbitrairement qu'il est dépassé, principalement à partir d'une matrice d'interactions adultes (écouter la personne qui parle, ne pas parler en même temps, parler chacun•e son tour, rester dans ce qui est délimité comme faisant partie du sujet discuté). Mais le cadre est négocié, par des enfants qui utilisent ce qui a été explicité pour en faire usage (demande de partir), et des adultes qui tentent de s'y opposer. Négocié par l'existence de zones grises (les enfants continuent à faire autre chose, à rires entre eux, à parler d'autre chose, à refuser les injonctions, à se déplacer dans la salle). La chercheuse, dont l'ego ne peut être omis, construit et durcit le cadre en réaction à une volonté personnelle de continuité de l'atelier, que ça marche, que ça plaise. En outre, le partage de moments intimes et l'accueil silencieux de ces derniers participe à entretenir un climat de confiance. La mémoire du groupe vis-à-vis de ces partages, des habitudes qui se sont créées (faire le bazar en début d'atelier), des outils à disposition (bâton de parole), et tout simplement de l'interconnaissance des personnes présentes et donc de

leurs tempéraments, de leurs réactions potentielles, des blagues, vient sécuriser les enfants présents régulièrement. Nous constatons d'ailleurs que lors de l'arrivée de nouveaux•les enfants, les enfants anciennement présent•es tentent d'affirmer qu'ils maîtrisent et connaissent l'atelier (en reparlant des insultes dites précédemment et en énonçant une que Yannis avait eu le droit de dire, lorsque Katia veut s'approprier le bâton de parole, lorsque Katia et Mina veulent allumer la lumière - qui est un signe qu'elles sont en maîtrise de l'espace). Mais la volonté maladroite de remettre en place l'ancien cadre ne peut pas marcher : par la présence d'un nouveau groupe, et parce que ce sont les adultes qui décident des limites du cadre en un instant T. Ainsi, si l'éducateur est celui qui discipline, les enfants sont ceux qui remettent la discipline en question. Et si l'éducateur est celui qui décide et prescrit sa décision, c'est avant tout en fonction de ce qui fait sens pour les enfants, car, pour qu'ils suivent cette prescription, il faut qu'ils la comprennent et l'acceptent.

7. *L'éducateur est celui qui agit ; les élèves, ceux qui ont l'illusion d'agir, dans ses pas à lui.*

8. *L'éducateur choisit le contenu du programme ; les élèves, jamais entendus dans ce choix, s'y adaptent.*

Dans l'atelier, nous avons mobilisé le « théâtre-forum », pratique théâtrale comprise dans ce qu'Augusto Boal a nommé la « poétique de l'opprimé » dans son livre charnière *Théâtre de l'opprimé* (1971). Nous allons commencer par présenter ce que Boal définit comme une « poétique de l'opprimé » et le « théâtre de l'opprimé », pour montrer comment le théâtre-forum est un outil qui vise à la libération de ses participant•es. Puis, nous allons exposer les spécificités de l'usage du théâtre-forum au cours de cet atelier, pour finalement réfléchir à ce qu'il a permis ou non, grâce à la méthodologie de Boal, mais aussi à travers d'autres aspects, qu'il nous a fallu faire un pas de côté pour apercevoir.

La poétique de l'opprimé

Augusto Boal, homme de théâtre brésilien né en 1931, a théorisé, désiré et pratiqué toute sa vie ce qu'il a appelé la « poétique de l'opprimé ». C'est une poétique théâtrale du « théâtre de l'opprimé », qui part du principe que « le théâtre dans son intégralité est nécessairement politique, parce que toutes les activités de l'homme sont politiques et que le théâtre en est une ». S'inscrivant dans la lignée de Paulo Freire¹⁸ et de la théologie de la libération d'Amérique latine, Boal définit l'objectif principal de la poétique de l'opprimé comme : « transformer le peuple, « spectateur », être passif du

¹⁸ L'appellation du livre *Théâtre de l'opprimé* est une référence directe à la *Pédagogie des opprimés*, d'après une volonté éditoriale pour en souligner la filiation (Coudray, 2016)

phénomène théâtral, en sujet, en acteur capable d'agir sur l'action dramatique ». Tout comme Freire, Boal préconise un théâtre transformateur des conditions d'existence, qui induirait un mode d'action, issu de la conscientisation de l'oppression par une catégorie opprimée à travers le fait de jouer des scènes d'oppressions. Il déconstruit le rôle figé de spectateur en « spect-acteur », incitant à s'en libérer pour devenir « acteur », cesser d'être « objet pour devenir sujet » et à se transformer « de témoin qu'il était, en acteur principal ». Ainsi, la poétique de l'opprimé « c'est l'action même ». Le spectateur « tente des solutions, envisage des changements - bref, s'entraîne pour l'action réelle ». (Boal, 2007)

Boal considère le théâtre comme un langage. Sophie Coudray (2016) écrit que « Boal se réfère à la définition – quoique incomplète – donnée par Freire de l'oppression, comme dépossession du langage, donnée à comprendre à travers l'image d'un dialogue se transmutant en monologue, l'un des interlocuteurs étant contraint, maintenu dans le silence (Boal, 1998). Il s'agirait donc, dans une perspective émancipatrice, de redonner la parole, les moyens d'expression à ceux qui en ont été privés ». Ainsi écrit-elle, « le fait de mettre des mots ou de former collectivement des images de leur environnement, de leur expérience, doit promouvoir chez les participants une conscience claire de leurs conditions de vie mais aussi de la dimension structurelle de l'oppression ».

Le théâtre-forum est une des étapes du processus de transformation du spectateur en acteur parmi d'autres, comme le théâtre-image, le théâtre invisible ou le théâtre-journal. Il est même le dernier degré du théâtre envisagé comme un langage. C'est le moment où « le joueur intervient dans l'action et la modifie ». Après avoir demandé à quelqu'un de raconter « un problème politique ou social difficile à résoudre », on crée un petit spectacle avec une solution proposée à ce problème. Le spectacle sera joué une fois, sans interruption, puis une deuxième, lors de laquelle les spectateurices pourront interrompre la représentation pour proposer d'autres solutions au problème, en remplaçant l'acteurice pour jouer elleux-même la résolution qu'ils proposent. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde se mette d'accord sur une solution partagée. L'important est de jouer et non de seulement dire car, d'après Boal, « on est très souvent révolutionnaire en parole : on prêche alors héroïsme et révolution ; mais, quand on doit mettre soi-même en actes ce que l'on prône, on s'aperçoit souvent que les choses ne sont pas si faciles ». On peut dire que le théâtre-forum est performatif : il fait prendre conscience d'une oppression systémique en jouant une scène subjective, et permet de *répéter* les meilleurs moyens de le solutionner (le meilleur moyen sera celui décidé par le groupe agissant) qui conduira ensuite à l'action, qui elle, sera transformatrice. Boal écrit : « il se peut que ce théâtre-là ne soit pas révolutionnaire, mais ces formes sont certainement une répétition de la révolution. Le spectateur-acteur met en pratique un acte réel, même si c'est dans la fiction. En

essayant fictivement de lancer une bombe, il est concrètement en train d'apprendre comme cela se fait. En tentant d'organiser une grève, il organise concrètement une grève. L'expérience, bien qu'en termes fictifs, est concrète » (Boal, 2007).

Application du théâtre-forum dans le cadre de l'atelier

Au sein de l'atelier (ateliers 3 et 4), nous avons créés avec les enfants des personnages enfants avec des caractéristiques précises (ce qu'ils aimaient, ce qui était difficile pour eux). Ces caractéristiques venaient de leur fait. À partir de ces difficultés, j'ai imaginé des petites scènettes de théâtre-forum (atelier 5) :

- N'arrive pas à se faire des ami•es et se sent seul•e a donné comme scènette : un•e enfant est seul•e dans la cour et n'arrive pas à se faire des ami•es, un•e autre enfant arrive et se moque d'iel pour ces raisons.
- Difficulté à lire et à comprendre les livres : un•e enfant lit une histoire à un•e autre, le deuxième ne comprend pas l'histoire et en a honte.
- Difficulté à parler : après les vacances, deux enfants se racontent leurs vacances, et un•e enfant semble triste mais n'arrive pas à en parler.

J'ai imaginé une scène en plus, non pas à partir des difficultés énoncées pour les personnages créés, mais à partir de ce qui me semblait être une récurrence lors des ateliers : se moquer des personnes grosses. Effectivement l'association de « grosse » à « vache » est revenue spontanément plusieurs fois :

Yannis : Bah la semaine dernière on a regardé un livre sur les différences et ya des vaches, ya des ya des, ya des gens ils... ya une femme elle ressemble à une vache. Et en plus ya d'autres personnes.

Marguerite : À une vache ? Pourquoi à une vache ?

Yannis : Non elle est... Ya une personne elle est grosse

[...]

Marguerite : Ouais et ça racontait quoi ce livre ?

Mina : Des gens gros [rigole]

Cela a donné la scène : deux enfants sont à la piscine en maillot de bain, l'un•e se moque de l'autre en disant qu'il ou elle est gros•se.

Dans un deuxième temps (atelier 6 et 7), les enfants étant plus familiers avec la pratique du théâtre-forum, ça a été aux enfants de raconter des moments où il y a eu une dispute avec quelqu'un, où iels se sont senti•es mal. À partir de ces situations, les enfants les ayant partagées avaient en charge de la raconter clairement aux autres, de façon à ce que les enfants désigné•es pour jouer puisse bien comprendre leur rôle dans la scène et la rejouer (l'enfant qui racontait ne pouvait pas jouer dans sa propre scène).

Dans l'atelier, l'application de la pratique du théâtre-forum a des conditions spécifiques. Tout d'abord, les participant•es sont des enfants, âgé•es de 6 à 10 ans. Leurs modes conversationnels et dialogiques n'ont rien à voir avec celui des adultes. Le jeu passe régulièrement par le corps (bagarre, mime du fait de nager, course-poursuite, provocation corporelle...). Il n'y a pas de discussions argumentatives pour décider d'une solution, les enfants proposent directement. Il n'y a pas non plus de solution consensuelle décidée collectivement. Souvent, il y a plusieurs propositions qui sont faites et donc plusieurs essais de scènes, mais pas forcément de résolution. Les scènes s'achèvent la plupart du temps par l'arrivée d'un•e animatrice venant chercher l'enfant qui devait partir. Sinon par une solution qui sera poursuivie par l'absurde ou le jeu imaginatif. La place du jeu est très présente. Hugo propose par exemple de « donner 100 000 euros » ou « d'appeler les flics » comme résolution. Les enfants s'amusent beaucoup, prennent du plaisir et rigolent énormément. Katia et Mina demandent souvent à « refaire les scènes ». Dès lors qu'une situation est terminée, elles veulent directement la refaire, à deux.

Le fondement de la pensée d'Augusto Boal est l'identification de classes opprimées et d'opresseurs. Ici, il est compliqué d'identifier distinctement quelles classes opprimées se libèrent de qui. Les scènes relatent des situations entre enfants. Nous pourrions penser qu'ils ont en quelque sorte le même « statut d'enfant ». Ce à quoi nous pouvons répondre (ce qui a été démontré dans la partie méthodologie) que la catégorie « d'enfant » ou de « mineur » est loin d'être homogène, et que, dès lors, les statuts peuvent différer en d'autres points. Les enfants n'ont pas tous le même statut social (avoir des ami•es ou non), économique (l'insulte « pauvre » est apparue dans des scènes), corporel (être gros, avoir un corps qui correspond à des attentes normatives), ou cognitif quoique social (comprendre un livre, avoir des facilités de lecture). D'ailleurs, lorsque Pagis et Lignier¹⁹ parlent de l'âge dans la relation d'enquête avec des enfants, iels démontrent que dans les manières d'être et de faire enfantines, ce facteur n'est pas toujours celui qui prédomine : « dire cela

¹⁹ Pagis, Julie, Lignier, Wilifried, *L'enfance de l'ordre*, 2017

ne revient pas à nier les effets de l'avancée en âge. Il s'agit plutôt de remettre en cause un modèle dominant, qui veut en substance que l'âge soit forcément la variable principale par rapport à laquelle les autres variables ne donneraient toujours lieu qu'à de petites variations, secondaires ».

Nous ne savons pas si la « libération » de ces enfants se fait réellement à travers la recherche de solutions à un problème posé. D'ailleurs, les solutions proposées par les enfants sont souvent similaires par rapport aux scènes qui, elles, changent : les deux principales sont « appeler un adulte » et « faire un message clair » (outil appris au CLAE pour identifier une situation litigieuse, exprimer son ressenti et énoncer ses besoins). Néanmoins, il y a aussi eu « s'excuser », « demander de reformuler » (pour la situation où l'enfant ne comprenait pas le livre), et faire intervenir un enfant extérieur. Pour autant, les scènes ne s'arrêtaient, la plupart du temps, pas avec les propositions énoncées par les enfants. Ils continuaient l'histoire. Nous pensons, peut-être, que les bénéfices de cette pratique pour les enfants peuvent se situer autre part que, comme le prescrit Boal, « dans la répétition » d'une scène pour pouvoir la « jouer » d'une façon qui nous convienne dans la réalité. Le simple fait d'avoir un espace pour partager des expériences intimes et douloureuse, le fait de pouvoir les entendre et ainsi, peut-être, de les identifier dans la vie quotidienne, le fait de pouvoir jouer les autres enfants et donc de se mettre à leur place, et le fait de devoir prendre du recul sur sa propre histoire, en la rendant intelligible pour soi et pour les autres ; c'est éventuellement à travers ces espaces ouverts que les enfants peuvent en tirer des choses. Julien me dit d'ailleurs que pour lui, « l'objectif n'est pas forcément toujours de trouver ou de donner des solutions ». La libération, c'est avant tout de pouvoir parler de ces moments d'humiliation, de colère, de frustration. Et d'être écouté. Nous ne pouvons que citer ici Jacques Rancière (cité par Coudray, 2016), que nous rejoignons lorsqu'il écrit : « l'émancipation, elle, commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, quand on comprend que les évidences qui structurent ainsi les rapports du dire, du voir et du faire appartiennent elles-mêmes à la structure de la domination et de la sujétion. Elle commence quand on comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions ».

Durant un atelier, à propos d'une des difficultés d'un personnage, Katia explique pourquoi des fois, c'est difficile de parler :

Katia : Oui moi à chaque fois que j'ai fait une bêtise.

[...]

Katia : Parce que pourquoi, sinon ils vont nous punir, il va nous taper, il va nous crier, il va nous taper, nous prendre la ceinture, il va nous taper, avec la ceinture, avec la sandale heu je sais pas.

[...]

Marguerite : Et du coup, en fait c'est, c'est quand on a peur. Du coup quand on a peur, on arrive pas trop à parler c'est ça ?

Katia : Oui. [rires]

Il y a des choses dont la chercheuse ne prend pas la mesure sur le moment. Il faut parfois le regard de Julien - animateur dans l'école, qui connaît donc les enfants dans leur quotidien au sein de l'école - pour donner un autre éclairage à certaines situations. Par exemple, à propos de l'intervention de Katia sur les difficultés de parler, il dit à la chercheuse en aparté : « mais c'est chouette, Katia on a observé que dès qu'il y a un problème elle est mutique [...] c'est chouette qu'elle en parle ». De la même façon, Julien m'apporte des éléments de compréhension lorsqu'une situation de conflit rapportée par Yannis a en fait été l'objet d'un gros travail de gestion du conflit de la part des adultes la journée même. Du reste, si le théâtre est un langage, c'est aussi une façon de donner un langage à des enfants qui ne l'ont pas toujours. Et qui peuvent se permettre de performer une attitude qu'ils n'ont pas forcément l'habitude/la possibilité d'avoir au quotidien. Sans que ce soit une solution vraisemblable pour eux. Nous en avons un exemple avec Katia qui s'approprie le jeu pour jouer une attitude dominante qu'elle n'a pas dans la vie de tous les jours :

Hugo [grosse voix] : Bon les filles, vous arrêtez de vous disputer sinon je dis à un adulte.

Katia : On s'en fout même si tu le dis à l'animateur, ils vont rien faire les animateurs !

[Mina rigole]

Hugo : T'es sûre ? Sinon j'appelle la police.

Katia : Mais je m'en fout de la police, ils vont rien faire. Je vais faire patate et c'est bon !

[Mina est morte de rire]

Nous comprenons que le théâtre-forum et les discussions au préalable pour s'y préparer ont permis aux enfants de faire ressortir des dynamiques d'oppressions dans lesquelles ils étaient insérés (difficultés attribuées aux personnages, conflits personnels...) ; et de pouvoir les énoncer, les entendre, et les mettre en récit et en actes. Cet espace a aussi pu donner la possibilité de parler de choses qu'il peut être difficile d'évoquer hors de ce cadre par l'intermédiaire de la fiction (difficultés associées aux personnages) ou de l'abstrait (pourquoi *c'est* difficile de parler ?). Toujours est-il que les résultats de cette pratique ne peuvent à cette échelle spatio-temporelle être observés. Nous voyons aussi que la place du jeu est très présente dans les scènes de théâtre-forum, devenant presque sa principale raison d'être (lorsque Katia et Mina demandent à « faire les scènes » et le font même durant un temps de jeu libre). Le cadre a en outre été réapproprié par les enfants,

qui font de l'espace scénique une « télé » ou une « play » [playstation], et « allument la télé » avec une télécommande imaginaire. Ça a aussi pu être un « film » avec Yannis dans le rôle du « réalisateur ». À propos d'une scène jouée par Katia et Mina, Hugo dira : « cette télé est bizarre », puis « ça n'a aucun sens cette télé ! ». L'action et le corps sont, de surcroît, une forme de langage que les enfants emploient durant les scènes, sans laquelle, d'ailleurs, il ne serait pas toujours possible de comprendre ce qui est en train de se passer (mimer la natation pour signifier qu'ils sont dans une piscine, la bagarre est une des résolutions d'une situation, la course-poursuite aussi...).

Nous pouvons donc dire qu'avec le théâtre-forum et la création de personnages, c'est - pour reprendre les propos de Freire - « l'éducateur qui va initier la forme de l'action », qui va « choisir le contenu du programme », mais ce sont les enfants qui vont s'en emparer pour décider du fond, de ce qu'on va aborder, pour co-crée autour de ce qui leur parle, de ce par quoi ils se sentent concernés. Pour terminer cette partie, nous allons exposer que nous pouvons supposer que les préférences et difficultés qu'attribuent les enfants aux personnages sont les mêmes que les leurs.

Par exemple, lorsqu'il faut choisir les prénoms des personnages, Yannis répond spontanément « Yanniso ». Puis, plus tard Hugo propose « les frères jumeaux » (il a d'ailleurs un frère jumeau). Lorsque la chercheuse rétorque que ce n'est pas un prénom, il relance « Hmmm... Hugo et Yannis les meilleurs potes ! ». Nous pouvons supposer que ces deux enfants ont envie que leur personnage soient en quelque sorte leur avatar ou du moins de pouvoir s'y projeter. Finalement, aucun des personnages ne portera le prénom de l'un des enfants (ce sera d'ailleurs pour beaucoup des noms inventés) car la chercheuse s'y opposera.

Quand il faut trouver ce que les personnages aiment, Yannis et Axel répondent en même temps « le foot ! ». Puis, plus tard :

Yannis : Et aussi Ronaldo !

Hugo : Ouais Ronaldo ! Non je préfère Messi !

Yannis : Non on a dit...

Hugo : Ro... Messi Messi Messi !

Nous voyons dans le conflit qu'il est important pour eux que le personnage apprécie des joueurs de foot (Ronaldo et Messi) qu'ils apprécient aussi.

Tandis qu'à la question de trouver ce qui est difficile pour le personnage, Yannis répond : « j'ai une idée ! L'escalade ! », et ensuite « j'ai fait une séance, en CE2 j'ai fait une séance d'escalade c'était trop dur ». Dans la continuité de ce qui a été dit, Yannis rapproche une difficulté du personnage à un souvenir personnel qui témoigne de sa difficulté À pratiquer cette activité. Il en est de même pour Ozgur qui propose un personnage qui est seul et qui a du mal à se faire des ami•es, ou pour Katia qui « [n]'arrive même pas à faire de la gymnastique ».

Ainsi, même si ce ne sont pas les enfants qui décident du contenu de l'atelier, dont le fil rouge s'élabore par la chercheuse au préalable et avant chaque atelier, ce sont à partir de leurs centres d'intérêts, et des directions vers lesquelles iels veulent aller que sont remaniées chaque séance.

Nous finirons cette partie sur une très jolie citation de Jorge Ikishawa, issue de l'article de Sophie Coudray, « Le théâtre de l'opprimé » :

« La bourgeoisie connaît déjà le monde, *son* monde, elle peut le traduire en images comme quelque chose de complet, d'achevé. Le prolétariat, au contraire, et les classes exploitées en général ne savent pas encore comment sera leur monde : leur théâtre sera donc celui de l'essai, et non du spectacle achevé. Il y a là beaucoup de vérité ; mais il est également vrai que le théâtre peut offrir des images de “transition” ».

9. L'éducateur identifie l'autorité du savoir à son autorité fonctionnelle, qu'il oppose à la liberté des élèves ; ces derniers doivent s'adapter à ses résolutions.

10. L'éducateur, enfin, est le sujet du processus ; les élèves, de simples objets.

Nous estimons que ces deux points ont été abordés en filigrane dans les trois dernières parties. L'autorité du savoir de l'adulte se manifeste par sa légitimité à parler (même si le bâton de parole vient tempérer cet argument) et iel s'attend à être écouté•e. La parole est donnée aux enfants par les adultes, car, en dépit du bâton de parole, ce sera l'adulte qui distribuera les tours de paroles - les enfants attendent d'ailleurs sa validation. Pour autant, les enfants ont refusé des activités qu'iels n'avaient « pas trop envie » de faire - notamment une session de dessin collectif ou libre, sur un temps dédié. Et iels étaient aussi initiateur•ices de moments encadrés comme la demande de jeux libres, de « concours de glissades » de « Jacques-a-dit-a-dit », ou encore d'écourter une discussion pour passer aux « scènes ». Néanmoins, cela ne pouvait se faire sans l'aval décisif d'un•e adulte.

Concernant les sujets et objets du processus, nous comprenons, à travers le déroulé présenté ci-dessus, que les enfants sont sujets de leurs activités. Mais iels sont dans le même temps les objets de ma recherche. C'est pour cela que j'ai décidé de faire cet atelier, pour que la rétribution du fait d'être mes objets soit le fait d'être sujets au moment de l'atelier - au moins donc à un moment distinct où iels seront pleinement des sujets et n'auront pas perpétuellement le statut d'objet.

La chercheuse/animatrice

La position que j'ai eu durant cet atelier a été ambivalente, synchronique et diachronique. J'entends par là que j'ai eu plusieurs *masques* : celui de la chercheuse, qui vient observer les enfants et leurs façons de faire, d'être, et de réagir au sein de l'atelier ; celui de l'animatrice, qui propose un atelier, pose un cadre, s'investit de la mission de transmettre des valeurs, d'insuffler des questionnements, et qui se donne la responsabilité d'être une adulte protectrice, garante de la sécurité physique comme émotionnelle des enfants, et donc d'interrompre des situations qui peuvent heurter un•e enfant (que ce soit un•e enfant qui n'a pas l'espace de s'exprimer, qui subit des moqueries, ou une situation de théâtre-forum dont le moment de moqueries dure trop longtemps), pour reformuler, une animatrice qui vient poser ses propres truchements dans l'atelier ; et j'ai aussi eu le masque de *Marguerite*, celui de ma personnalité, de ma position et ainsi de mes façons d'agir (en tant qu'adulte, femme, jeune, blanche, universitaire...), mais aussi celui qui a un égo, qui se manifeste dans le fait de chercher l'attention des enfants, leur appréciation de l'atelier, leurs retours positifs, et même leur affection. J'étais alors en permanence en train de :

- Considérer les prises de paroles et actions des enfants comme un matériel pour l'analyse de mes données futures.
- Gérer une situation présente pour avancer dans l'atelier, faire en sorte que les enfants se sentent bien, cadrer tout en essayant de me contenir, prendre du recul sur les contraintes que je pourrais leur imposer, faire en sorte de les intéresser.
- Me laisser surprendre par leurs interactions, rigoler, me laisser porter.

En étant dans cette *trialité* (entendu comme dualité à trois côtés) de rôles, et temporelle, c'est aussi le cadre de l'atelier qui en a été imprégné.

Nous allons, pour avoir une idée de l'application concrète de ces différents visages qui coexistent, nous appuyer sur une situation où mon rôle n'est pas du tout le même au cours de la discussion.

Marguerite : Alors, ensuite, on va parler aujourd'hui de, les concepts, je pense que vous les connaissez les grands mots de normal et pas normal.

[...]

Marguerite : Qu'est-ce que ça veut dire ?

Enfant : Je sais pas.

Julien : T'as jamais entendu ça ? Je vais chercher un peu d'eau.

Hugo : Ok bois.

Julien : Tu veux un peu d'eau Marguerite ?

Marguerite : Ca va merci.

Hugo : Oh si elle veut de l'eau ça veut dire tu vas t'arroser.

[**Tout le monde rigole**]

Julien : Quel poète.

Marguerite : On va faire un truc pour qu'on s'écoute bien. On va avoir un petit objet [le bâton de parole].

L'extrait commence avec la chercheuse, qui applique son plan de recherche : qu'est-ce qu'évoque pour les enfants les concepts de « normal » et « pas normal ». Puis, c'est Marguerite qui rit à la blague d'Hugo, celle à qu'il parle en dehors des moments d'ateliers. Finalement, elle remet sa casquette d'animatrice en introduisant le bâton de parole, pour fluidifier les prises de parole et poser un cadre dialogique.

Ce changement constant de rôle ne concerne pas que moi, nous avons vu que Julien a une place particulière aussi du fait d'être animateur dans l'enceinte de l'école en plus d'être animateur dans l'atelier, ce qui avait déstabilisé Hugo lorsque Julien avait répondu en tant qu'animateur de l'école.

Les enfants aussi changent régulièrement de rôle et de position : iels passent des plus grand•es au plus petit•es (lors de l'arrivée de nouveaux•lles au dernier atelier), de ceux qui ont envie de participer à ceux qui ont envie de déranger, de ceux qui sont avec leurs ami•es/binômes (Katia et Mina, ou Yannis et Hugo) à ceux qui se retrouvent seul•es et sont donc moins en maîtrise de la situation, ou encore ceux qui sont là à chaque atelier par rapport à tel•le autre enfant qui passe par là au cours d'un atelier.

Cette position multi-casquette brouille aussi au cours de certaines situations dans lesquelles il est compliqué de savoir quel rôle jouer. Pour clarifier mon propos, je vais prendre l'exemple de Katia déjà cité plus haut, qui se livre sur des raisons possibles de difficultés à parler :

Katia : Parce que pourquoi, sinon ils vont nous punir, il va nous taper, il va nous crier, il va nous taper, nous prendre la ceinture, il va nous taper, avec la ceinture, avec la sandale heu je sais pas.

Lorsque Katia dit cela, la chercheuse se dit « intéressant, cela me donne des éléments de compréhension sur le rapport de cette enfant au langage, au fait de s'exprimer, et aux silences entre autres ». L'animatrice se dit « je ne vais pas l'interrompre, je suis ici pour la laisser parler, je n'ai pas de jugement à émettre, elle s'exprime dans un cadre où elle sait qu'elle peut, et intervenir lui ôterait cette possibilité future ». Marguerite se dit « est-ce que cette enfant est en danger ? Elle fait part d'une violence qu'elle subit, est-ce qu'il faut que je fasse quelque chose ? Est-ce qu'il faut s'emparer de ce témoignage ? Que je le reporte ? Et en même temps je ne connais pas sa situation générale et familiale ».

Tout dépend, finalement, de ce qui semble le plus important au regard de mes objectifs sur le moment (objectifs éthiques, pédagogiques et scientifiques), et duquel il faut laisser primer. Ces trois aspects sont perpétuellement en conflit durant l'atelier. Notamment lorsque les enfants font part de discriminations qu'ils ont subi. De plus, comme l'écrivent Hejoaka, Jacquemin et Bouillon (2022) : « bien qu'ils soient dans un rapport asymétrique avec les enfants, les chercheur·e·s sont loin de la toute-puissance et peuvent, elles et eux aussi, éprouver des difficultés à trouver les mots justes ». Effectivement, les décisions prises sur le moment ne sont pas forcément celles qu'il *faudrait* prendre, dans une analyse rationnelle de la situation. Il est difficile d'avoir toujours les outils en sa possession, pour accueillir des propos d'enfants chargés d'affects émotionnels, et répondre ou non à des attentes de leur part.

Conclusion

Nous voulions proposer, à travers le suivi des différents points de Freire qui constituent l'essence de la place de l'éducateur dans l'éducation bancaire, un aperçu du cadre complexe et ambivalent qui peut s'entrevoir dans cet atelier. Nous comprenons que le cadre est mouvant et perpétuellement en co-construction, de même que les interactions et rôles qui ont lieu en son sein. Nous n'avons pas repris les aphorismes de Freire pour démontrer en quoi notre atelier se revendiquait d'une éducation bancaire ou problématisatrice, mais plutôt de comment ces différents aspects étaient parties prenantes des relations qui existaient entre les adultes et les enfants, en tension perpétuelle entre domination et horizontalité, et comment enfants comme adultes existaient au sein de ce dernier. Ce qui paraît intéressant là-dedans, plus que tout, c'est que la•e lecteur•ice puisse avoir ce cadre et les dynamiques qu'il a permis de faire exister, pour que, dans la partie suivante sur l'analyse des

insultes et moqueries, ces dernières puissent être mises en lumière au vu du cadre présenté. Que le•a lecteur•ice puisse saisir ce que les intersubjectivités qui ont existé nous disent du social qui les imprègnent, au vu et su du contexte sensible et relationnel dans lequel elles ont eu lieu. Pour démontrer aussi que pédagogies nouvelles et pratiques alternatives ne sont jamais dénuées totalement de relations de dominations issues des socialisations respectives - et qu'il ne s'agit pas de blâmer mais de faire apparaître.

Par ailleurs, il nous semblait que l'analyse du cadre en soi était évocateur d'un point de vue interactionniste, et, qu'aux antipodes d'être vides de sens ou anecdotiques, chaque micro-situation enfantine est significative, loin d'être anodine, et peut nous informer, au même titre que celle d'adultes, de la société dans laquelle elle s'insère.

RIRE, HUMOUR, MOQUERIES, INSULTES

Le domaine des interactions en face à face,
qui était un champ de réserve,
est donc devenu un champ de bataille.

Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* 2, 1973

« Chaque fois qu'il a fallu illustrer concrètement une institution sociale ou un morceau de structure sociale, on y a introduit quelques interactions pour les décorer de faits de la vie et, incidemment, pour ne pas oublier tout à fait qu'il y a des gens qui s'y agitent. Ainsi, on a utilisé des interactions pratiques pour éclairer d'autres faits, mais en les traitant comme s'il n'y avait pas besoin de les définir ou comme si elle ne valaient pas la peine qu'on les définit. Pourtant, on ne peut en faire meilleur usage qu'en expliquant leur caractère générique propre ».

Cette citation d'Erving Goffman, issue de son livre *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2. *Les relations en public* (1973) illustre parfaitement le fondement de notre travail. Nous nous attachons à écouter, observer, analyser, les interactions avec et entre les enfants dans le cadre de l'atelier, non pas pour ratifier le rapport des enfants à l'humour, ou aux moqueries, mais pour considérer avec attention le cadre même de l'interaction dans laquelle se produit des rires ou des moqueries, et la fonction de l'usage de ces derniers. Sans tomber dans une analyse psychologisante et individualisée, il était important pour nous de donner une valeur intrinsèque aux subtilités des interactions enfantines, qui sont riches d'apprentissages dans leurs manifestations - aussi désordonnées et irrationnelles qu'elles puissent paraître au premier abord. Ces « présentations de soi » et « aspects de relations sociales » pour reprendre les termes de Goffman, ne sont pas anecdotiques mais bien au contraire, inscrites dans des normes d'interactions, et révèlent le « recyclage²⁰ » qu'en font les enfants dans leur vie quotidienne. Nous verrons donc la fonction du rire chez des enfants, ce qu'il permet, et son emploi par ces derniers. Ce faisant, et de façon imbriquée, la performance de la moquerie et le rapport aux insultes. Ce sera, pour ainsi dire, le miroir inversé qui permettra de révéler le rapport aux normes qui les sous-tendent.

L'humour

²⁰ Voir Pagis et Lignier, *L'enfance de l'ordre*, (20...)

L'humour, au sens anthropologique du terme, est ambigu (Morin, 2013). Il recoupe nombre de significations, de fonctions, et d'interprétations - de la part de ceux qui rient comme de celle ou celui qui observe. Le Courant (2013), le considère comme une modalité de relation, quelque chose qui crée et fait le lien. Dans leur cours donné à l'Université Paris-Nanterre, Maddyson Borka et Romain Denimal²¹ mobilisent David Le Breton (2018) : « par « faire relation », cela veut dire reconnaître l'Autre comme « sujet » ». On peut rire pour entretenir l'interaction, témoigner qu'on y participe, et donner au rire une fonction phatique du langage (Jakobson, 1963, cité par Borka et Denimal). Il y a de nombreuses manifestations de l'humour : on peut rire contre, avec, exacerber les identités, les remettre sur un pied d'égalité, et inverser le rapport de marge au centre (Le Courant), évoquer des sujets de tension qu'on ne pourrait pas autrement, et positionner les personnes dans un échiquier social (Steinmuller, 2013). Les plaisanteries peuvent instituer des « relations à plaisanterie » (Radcliffe-Brown, 1940) qui édictent qui a le droit de rire de qui. L'humour peut être cynisme, ironie, farce, facétie, moquerie, histoire drôle. On peut rire de quelque chose qu'on ne trouve pas drôle. On peut rire parce qu'on se sent obligé. L'humour passe aussi par la « métacommunication » [gestuelle, mimique] , qui « donn[e] aux interlocuteurs les indications du « ceci est un jeu » (Bateson 2008 : 249) marquant un changement de cadre et donnant les codes d'interprétation de la situation (Goffman 1991)²². Pour Le Courant, « les rires requalifient l'échange qui vient juste d'avoir lieu ». Marcel Griaule²³, parle de la plaisanterie comme « cathartique ». Steinmuller (2013) analyse le déclenchement du rire par une « incongruité entre les différents « cadres » cognitifs ». Effectivement, c'est le changement inopiné de cadre cognitif qui provoque le rire. William Beeman écrit à ce propos : « la tension entre le cadre initial et le brusque recadrage conduit à une décharge émotionnelle, correspondant à la réaction de plaisir que nous observons sous forme de sourires, d'amusement ou de rires²⁴ ». Pour reformuler, c'est l'imprévu, la surprise, qui seront déclencheurs. Pour Mary Douglas (1968)²⁵, le comique est « l'inverse du rituel ». C'est-à-dire, d'après Morin (2013), « l'inverse d'une séquence d'événements prévisibles auxquels on sait d'avance que chacun réagira de la même façon et assignera un sens similaire ».

²¹ Maddyson Borka, Romain Denimal, « Humour, plaisanteries et insultes rituelles », Anthropologie linguistique (TD), Séance n°8, Université Paris-Nanterre, 2020.

²² Cité par Le Courant, 2013.

²³ Cité par Morin, 2013.

²⁴ Cité par Steinmuller, 2013.

²⁵ Citée par Morin, 2013.

Ce sera à partir de cet axe théorique de brusque changement de cadres, que nous analyserons les interactions entre les enfants. Même si toutes ces différentes approches se nourrissent et nourrissent bien entendu notre compréhension des manifestations humoristiques, en adaptant à chaque situation la perspicacité de telle ou telle mobilisation d'interprétation. Ce que l'on peut déduire de tout cela, c'est qu'il n'est pas possible de comprendre l'humour hors d'une prise en compte situationnelle. Si l'anthropologie linguistique est pragmatique, le contexte est central. On parle alors de multimodalité. La communication est dite multimodale dans la mesure où « elle s'appuie sur l'échange de signaux linguistiques ET non linguistiques de nature auditive, visuelle et kinésique. » (Colletta, Millet & Pellenq, 2010 : 5)²⁶. Valentina Vapnarsky situe, dans le cadre de la multimodalité, le contenu sémantique à l'intersection de paramètres linguistiques, environnementaux, et visuo-spatiaux²⁷.

Dans le cadre d'interactions enfantines, les moqueries, insultes et formes d'humour constituent à la fois des outils relationnels et des révélateurs sociaux. Comment ces pratiques, qui oscillent entre jeu et transgression, permettent-elles aux enfants de tester, déplacer ou réaffirmer les normes — qu'elles soient issues du cadre scolaire ou de la culture enfantine —, tout en négociant leur place dans les hiérarchies de genre, de pouvoir et de proximité affective ? En quoi le rire, à travers ses fonctions multiples (dédramatisation, transgression, catharsis, connivence, exclusion), révèle-t-il la capacité des enfants à manipuler les codes sociaux, à performer une identité, et à apprendre dans et par la relation ? Nous allons approfondir tout cela en s'appuyant sur des interactions enfantines issues des différentes séances de l'atelier.

Les cadres d'interactions des rires

Durant les huit séances de l'atelier, le rire est omniprésent. Les enfants rient tout le temps. Ils rient quand ils sont excités, quand ils sont euphoriques, ils font des jeux de mots, ils rient quand ils sont gênés, quand ils sont choqués, ils font des blagues, ils rient pour affirmer une fin de prise de parole, ils rient quand ils ne comprennent pas, quand ils disent des choses blessantes...

Si l'on reprend la thèse de Goffman sur la mise en scène de la vie quotidienne, on peut la résumer par le fait que les *adultes* font en sorte de rendre le plus intelligible possible un cadre d'interaction

²⁶ Cité par Romain Denimal « Multimodalité » Anthropologie linguistique (TD), Séance n°5, Université Paris-Nanterre, 2020.

²⁷ Cours magistral de Valentina Vapnarsky, Université Paris-Nanterre, 2020, repris par Denimal et Borka dans leurs cours, 2020.

partagé. Et, s'il y a un doute sur l'interprétation des actions, les personnes emploient des stratégies pour clarifier leur position et rétablir un cadre commun aux différentes parties impliquées. Les enfants, bien qu'imprégnés d'une socialisation adulte, d'une préparation à l'apprentissage de ces normes et codes à assimiler, ne les maîtrisent pas encore complètement, ou bien, en ont une utilisation totalement différente. C'est-à-dire qu'ils n'ont aucun souci à changer de cadre très régulièrement. Nous allons voir, avec plusieurs exemples, comment les enfants naviguent d'un cadre à l'autre, ou bien rendent les cadres poreux, au sein d'une même interaction.

Dans cette situation, la chercheuse est en train de lire un livre. La lecture s'est interrompue lorsque le concept de différence a été abordé, et qu'il en a découlé que les gens n'ont pas toujours les mêmes goûts :

Situation 1 :

Marguerite : Est-ce que ça veut dire que quelqu'un a plus raison ?

Katia : Non.

Enfant : Ouais.

Marguerite : Non en fait c'est pas, c'est pas les autres qui décident, on a le droit d'avoir un avis, mais c'est pas les autres qui décident, tu vois ?

Mina : Ok.

Katia : C'est qui Banana [chante] c'est qui Banana !

Marguerite : Katia si tu prends le bâton c'est parce que tu veux dire quelque chose ?

Katia : Non non non.

Marguerite : Alors.

Katia : Je l'ai posé.

Marguerite : On continue ? Alors Maryline... [un personnage du livre]

[Katia et Mina jouent totalement autre chose à deux et rigolent]

Dans cet extrait, on peut distinguer trois cadres : le premier, celui de la discussion que la chercheuse installe : « est-ce que ça veut dire que quelqu'un a plus raison ? ». Auquel des enfants répondent : « Non », « Ouais », « Ok ». Le deuxième : Katia qui chante « C'est qui Banana ». La chercheuse enchaîne en reposant le cadre d'interaction des règles de l'atelier (donc le premier): « Katia si tu prends le bâton c'est parce que tu veux dire quelque chose ? ». Et Katia y reste en disant « Non non non ». Finalement, Katia et Mina posent un troisième cadre en jouant à deux et en riant, en dehors du cadre de discussion posé par l'adulte.

Situation 2 :

Hugo : Bâton de parole !

Marguerite : Prends le bâton.

Alexis : Ma question c'est...

Ozgur [prend le bâton et court] : Bâton de parooooole !

Hugo : Rrrrrr !

Marguerite : Vas-y donne lui.

Hugo : Rrrrrr !

Alexis : Bon je le prend quand même.

Marguerite : C'est à lui de parler.

Hugo : [court après Ozgur] Tu vas me le donner ! [avec une voix intimidante pour rire] Tu vas me le donner !

[Ozgur court en riant]

Marguerite : Pfff. [rit]

Alexis : Donc moi ma question c'est : est-ce qu'on a le droit de faire les fous, de taper partout et de donner des coups de pieds quand on est énervés ?

L'extrait commence en mobilisant la règle du cadre de l'atelier, qui est d'utiliser le bâton de parole lorsque l'on parle. Ozgur, pour jouer, instaure un deuxième cadre qui est celui du jeu en s'emparant du bâton (*Bâton de parooooole*). Hugo rentre dedans et imite visiblement un animal ou quelqu'un d'énervé, prêt à attaquer (*Rrrrrr*). Marguerite revient dans le premier cadre en intimant à l'enfant de rendre le bâton (*Vas-y donne lui*). Hugo reste dans le deuxième cadre de jeu (*Rrrrrr*), Alexis dans le premier cadre de l'atelier (*Bon je le prend quand même* [sérieux]), et Marguerite aussi (*C'est à lui de parler*). Hugo, quand à lui, pourchasse Ozgur et partage toujours ce deuxième cadre du jeu. Marguerite y réagit en riant, tout en le faisant depuis le cadre de l'atelier (elle n'est pas en jeu avec les enfants). Finalement, Alexis, en posant la question « est-ce qu'on a le droit de faire les fous, de taper partout et de donner des coups de pieds quand on est énervés ? », se situe à l'intermédiaire des deux cadres : il énonce sa question dans le premier cadre du fil de l'atelier (avec donc les interactions adultes attendues), mais le sens de ce qu'il dit s'approche plus du jeu, étant donné qu'il est de savoir partagé que cela n'est pas permis dans les règles apprises par les adultes aux enfants. Est-ce donc l'alternance avec le cadre du jeu qui lui a permis d'employer une question rhétorique ironique, donc de l'ordre de l'humour ?

Situation 3 :

Katia [rigole] : J'en pense un peu rigolo mais ça va. Ca va c'est pas très grave.

Mina : Allez on s'attrape.

Reprenons l'exemple de Katia et Mina, lorsque Mina a dit quelque chose de méchant à Katia, c'est-à-dire a fait référence à son poids pour se moquer d'elle. Juste après un échange orienté par la chercheuse pour savoir ce que Mina avait dit qui s'ancrait dans le cadre de l'atelier, sans transition, Mina dit « allez on s'attrape », et les filles jouent et rient ensemble, ce qui pose de fait un cadre séparé de celui de l'atelier, et nouveau pour les interactions entre les deux.

Situation 4 :

Marguerite : D'accord. Hugo tu voulais raconter un souvenir de tes vacances qui t'as plu ? Vas-y.

Hugo : Plays foot ! Play foot ! Go go go ! Deux fois deux fois. Play foot play foot ! Go go go !

Marguerite : Plein de fois alors ?

Katia : A gou gou gou !

[Katia et Mina rigolent]

Yannis : T'as pas fait tes devoirs ! Ah si.

Katia : A gou gou gou a gou gou gou.

Hugo : Go go playfoot playfoot !

Yannis : Marthe...

Marguerite : Marguerite

Yannis : Marguerite je peux jouer à ombre blocks ?

Dans ce dernier extrait, la chercheuse demande à Hugo de raconter un souvenir, elle reste toujours dans le cadre de l'atelier qu'elle pose. Hugo lui répond par quelque chose qui semble être une activité qu'il a faite. Katia, en réaction (*A gou gou gou*), se moque d'Hugo, en singeant son « go go go ». Cela fait rire les deux filles. Yannis, ensuite, commente la prise de parole d'Hugo (*T'as pas fait tes devoirs ! Ah si*). Katia reste dans sa lancée de moquerie (*A gou gou gou...*), et Hugo dans son « go go playfoot » obscur à comprendre. À cela, Yannis s'écarte totalement de la question initiale et du cadre allant avec, en demandant « je peux jouer à ombre blocks ? » qui est un jeu sur téléphone.

Nous voyons à travers ces quatre extraits qui auraient pu être substitués par une multitude d'autres, que les enfants n'ont aucun mal à changer de cadre d'interaction, sans transition, qui peuvent durer parfois seulement quelques secondes. Cela est propice notamment à initier l'humour, le rire. Nous

remarquons aussi que les enfants n'ont pas besoin d'être plusieurs pour changer de cadre d'interaction, là où les adultes attendent peut-être plus une connivence ou un accord commun tacite. Mobilisons, avant de passer à la suite, Michael Billig et son livre *Laughter and Ridicule* (2005). Il désigne une forme d'humour qui sert à pointer, corriger ou renforcer une norme sociale en se moquant de ceux qui la transgressent - ou simplement de ceux qu'on veut mettre à distance. Ce n'est pas un humour neutre ou purement ludique. C'est un humour qui a une fonction normative, de régulation sociale : il ridiculise pour rappeler les règles implicites ou explicites, et pour réaffirmer qui est « dedans » (le groupe) et qui est « dehors » (la cible de la moquerie). Billig insiste sur le fait que le rire n'est pas toujours bienveillant : il peut maintenir l'ordre social en punissant symboliquement par la moquerie. Par exemple, Mina qui se moque du poids de Katia : cela mobilise une norme implicite sur le corps (poids comme dévalorisation). Même si le rire est partagé ensuite, la remarque initiale fonctionne comme un rappel douloureux d'une norme esthétique. Où, à un autre moment, lorsqu'elle dit « A gou gou gou » pour imiter Hugo. C'est une moquerie qui rabaisse la prise de parole d'Hugo, réaffirme qu'elle n'est pas dans son camp, et que son discours est tourné en ridicule.

Il convient de noter dès à présent que ce n'est pas n'importe qui, qui répond ou s'insère dans le cadre interactif de n'importe qui. Les échanges sont très genrés. C'est-à-dire que, de tous ces extraits - alors qu'il y avait à chaque fois des garçons et des filles - les garçons et les filles ne rebondissent que sur les prises de paroles de leurs camarades du même genre. Mis-à-part dans le dernier extrait, où Katia intervient dans la continuité de l'intervention d'Hugo (*Play foot play foot ! Go go go ! ; A gou gou gou*) mais uniquement pour s'en moquer. Cela vient s'inscrire dans le constat maintes fois démontré en sociologie de très forte sexuation des sociabilités dès l'enfance, comme le rappellent Julie Pagis et Wilfried Lignier (2017), avec des références et des graphes effectués sur les amitiés filles/garçons dans des écoles élémentaires. Hugo le verbalise d'ailleurs à la fin d'un atelier, alors que plusieurs enfants ont du partir, en disant sur un ton plaintif : « mais ya plus un seul garçon ».

Nous allons maintenant étudier plus en détail les différentes manifestations de rire qu'il a pu y avoir, et les significations ou fonctions qu'on peut en donner.

Les différentes manifestations du rire

Nous allons présenter une scène que nous trouvons significative dans la multiplicité des modalités du rire qu'elle recoupe, et qui sera le fil conducteur de cette partie. Nous sommes dans le

préfabriqué. Katia et Mina jouent une scène de théâtre-forum dans laquelle une enfant doit se moquer d'une autre car elle est seule et elle n'a pas d'amies. Elles sont sur la « scène », c'est-à-dire la première moitié du *préfa*, délimitée à la moitié par quelques chaises tournées vers la scène, sur lesquelles sont assises Hugo, Yannis, Ozgur, Julien et Marguerite. La saynète vient de finir, c'est aux spectateurs de proposer des solutions et donc des modifications pour que la situation se passe mieux pour l'enfant moqué, lorsqu'elle sera rejouée juste après. Les enfants ont pris l'habitude « d'allumer la télé » pour dire qu'ils lançaient le début de la scène.

Yannis : Mais pourquoi t'as dit non [au fait que l'enfant - jouée par Katia - veuille être son amie] ?

Mina : Parce que je voulais l'agresser. [rieuse]

Enfants [crient] : Ooooooh ! [rigolent]

[Mina rigole]

[...]

Mina : Bonjour la télé. [rigole]

Katia : Je suis la télé moi. [rigole]

Marguerite : Qu'est-ce qu'on peut faire dans cette situation si finalement elle veut pas être amie avec elle ?

[Mina et Katia rigolent dans leur coin]

Julien : Chhht.

Marguerite : Vas-y Hugo.

Hugo : Heu je peux intervenir ?

Marguerite : Vas-y.

Julien : Oui tu peux intervenir. À la place de qui tu veux intervenir ?

Julien : Ben du coup Yannis s'assoit.

Yannis : Je prends ta place.

[Hugo entre en scène]

Hugo [grosse voix] : Bon les filles, vous arrêtez de vous disputez sinon je dis à un adulte !

Mina : Les flics ?

Hugo : Les filles !

Katia : les flics !

Yannis : Les flics ! [rigole]

Katia : Les flics ! Les flics [rigole]

Julien : Tu as compris Katia, tu as compris

Marguerite : S'il dit ça, comment vous réagissez vous ?

Mina : Eh t'arrêtes parce qu'on est pas des flics ! [rigole]

Julien : Non tu as compris Mina.

Katia : Attends.

Mina : Attends.

Katia : Mais du coup arrêtez.

[les filles rigolent]

Katia : On s'en fout même si tu le dis à l'animateur, ils vont rien faire les animateurs !

[Mina rigole]

Hugo : T'es sûre ? Sinon j'appelle la police.

Katia : Mais je m'en fout de la police, ils vont rien faire. Je vais faire patate et c'est bon !

[Mina est morte de rire]

Yannis : Ah ouais ? Eh ils prennent le sécateur et il te fout à terre.

Hugo : Ah ouais ?

[rires d'enfants]

Julien : Non non Yannis toi t'es le spectateur.

Hugo : Ok je prends un pistolet !

Katia : Je vais leur faire comme ça moi. [imite des coups de poings]

Julien : Tu peux dire que stop.

Katia : Blam blam blam !

Yannis : Stop !! [très aigu]

Katia : blak.

[les filles rigolent]

Julien : Non.

Yannis : Mais c'est n'importe quoi là l'autre elle dit blablablablak, après elle la met au sol en mode...

[les filles sont mortes de rire]

Julien : Est-ce que t'as des idées toi pour arriver à faire une...

Mina [rigole] : je suis morte

Yannis : Mais oui.

Hugo : Allez stop ! Stop !

Hugo : Stop bougez plus !

De cet extrait, on constate diverses manifestations de rire qui ont plusieurs fonctions. Nous les avons surligné en plusieurs couleurs pour différencier plus facilement ces dernières. Nous prendrons ces différents extraits pour en faire des métonymies (la partie pour le tout) de chaque catégorie de fonctions du rire que nous allons dérouler ensuite. Nous avons appelé la partie bleue : *le rire qui dédramatise, et le rire choqué*. La partie orange : *l'inversion des signifiés et des signifiants, et les jeux de mots*. La partie vert clair : *faire le clown : personnages, attitudes et mimiques*. La partie rose : *Poétique des mots : jouer des mots*. La partie rouge : *le rire cathartique, jouer ce qu'on est pas*. Et la partie vert foncé : *Plaisir du jeu*.

Le rire qui dédramatise, et le rire choqué

Mina : Parce que je voulais l'agresser [rieuse]

Enfants [crient] : Ooooooh [rigolent]

[Mina rigole]

Le ton mi-rieur de Mina témoigne du fait qu'elle rapporte un comportement qu'elle a eu - même en jouant - qui est méchant et pas socialement accepté (*parce que je voulais l'agresser*). Cela donne l'indication que c'est « pour le jeu », que ce n'est pas réellement ce qu'elle ferait dans une situation où ce ne serait pas pour rire dans un système de valeurs partagé. Les autres enfants rigolent, choqués (*Ooooooh*). Le fait d'être choqué témoigne du fait que ce n'est pas ce qui est prévu dans le déroulement d'un cadre d'interaction habituel. Et le fait d'en rire montre implicitement que l'on accepte cette prise de parole qui serait considérée comme déplacée si ce n'était pas pour rire. Car on peut être choqué par quelque chose qui n'est pas prévu mais que ce soit réprobateur (avec une intonation différente, sans rire, un visage fermé). Ce qui serait le signe d'une réprobation sociale de l'interaction. Ici, le ton de Mina permet que sa prise de parole soit acceptée par le groupe, et leur rire affirme cette approbation dans l'imprévu. Du point de vue de la recherche, nous avons accès à l'explication d'une moquerie qui serait plus compliquée à atteindre si c'était hors d'un cadre de jeu.

Nous retrouvons régulièrement ce type de rire qui permet d'aborder certains sujets, en se déresponsabilisant de ce que l'on dit de la part de la personne qui l'énonce, et en minimisant les impacts que cela peut avoir de la part de la personne qui reçoit.

Reprenons (encore) l'échange entre Mina et Katia :

Mina : Nan je voulais dire un truc sur Katia. [rit]

Marguerite : Et bah vas-y.

Yannis : Bah vas-y.

Mina : Mais non mais c'est méchant.

Katia : C'est pas grave c'est pas grave c'est pas grave.

Marguerite : C'est méchant ? Qu'est-ce que t'allais dire ? Viens.

Katia : Dis moi dis moi.

Marguerite : Venez toutes les deux.

[Mina rigole]

Katia : Dis moi dis moi !

[Mina rigole]

Marguerite : Est-ce que c'est obligé de le dire si c'est méchant ou pas ?

Mina : Elle veut que je la dit dans son oreille.

Marguerite : Ouais mais c'est toi qui décide si t'as envie de lui dire quelque chose de méchant ou pas. C'est ton choix.

[Les filles rigolent entre elles][Mina chuchote dans l'oreille de Katia]

[Katia rigole]

Mina : Je l'ai dit.

Katia : Il a dit.

Mina : Elle a dit.

Katia : Elle a dit Mina... Ah dis le dis le.

Mina : J'ai dit est-ce que ton cousin il a dit que t'es grosse avec ton pyjama ? [rires]

[Les filles rigolent à deux]

Du côté de Mina, mise devant le fait accompli de ce qu'elle comptait dire à Katia, elle rit (*Nan je voulais dire un truc sur Katia. [rit]*). Elle ne veut pas le dire en sachant que ce n'est pas bien, que c'est réprouvé socialement (*Mais non mais c'est méchant*). Même Yannis semble aller dans cette direction en la poussant à expliciter son propos (*Bah vas-y*). Elle finit par le dire, en finissant sa phrase dans le rire (*J'ai dit est-ce que ton cousin il a dit que t'es grosse avec ton pyjama ? [rires]*). Katia, quant à elle rit aussi. Elle rit quand Mina lui chuchote dans l'oreille, et rit après que Mina ait énoncé publiquement ce qu'elle lui disait. Ici, nous avons deux fonctions du rire : le rire qui dédramatise (celui de Mina), qui semble se prémunir de possibles réprobations en disant : *Je sais que ce que je dis a une valeur morale négative, mais en riant, je montre que j'en ai conscience et ainsi, j'anticipe certaines critiques*. Celui de Katia, au contraire, dédramatise l'insulte qu'elle reçoit. La moquerie vis-à-vis de son poids semble être quelque chose de récurrent dans sa vie (elle l'évoque à plusieurs reprises) et elle a déjà dit que cela lui faisait « mal au coeur » ou la rendait « triste ». On peut donc supposer que, même venant de son amie, ces remarques lui provoquent des émotions négatives. Mais, en riant, elle minimise - elle le fait aussi verbalement (*C'est pas grave c'est pas grave c'est pas grave*). Le rire a ici fonction d'éviter aussi une humiliation publique qui serait d'autant plus douloureuse pour elle. Imaginons un instant si elle n'avait pas rit : Mina dirait devant tout le monde qu'elle est grosse, et après cela, le silence. Le rire est ici une façon d'éviter d'être une cible passive, mais aussi d'éviter d'avoir à répondre, et donc d'entrer dans le conflit avec son amie. Le rire, des deux côtés, permet donc de maintenir le lien entre les deux filles, pour Mina qui témoigne au public et à son amie qu'elle a conscience que ce qu'elle fait n'est pas bien vis-à-vis de Katia, et donc, paradoxalement, reconnaît l'intégrité légitime de Katia ; et pour Katia, qui décide de passer outre en gardant la face. Reprenons le « face-saving » de Goffman (1973) et celui de la

« maîtrise des impressions » pour venir éclairer le comportement de Katia. Sylvain Pasquier (2003) écrit : « L'enjeu de la réponse à la contrainte des apparences se transpose alors dans les termes de "la maîtrise des impressions" qui se manifeste à travers l'ensemble des "techniques employées pour sauvegarder l'impression produite par un acteur". Tenir son rôle, en adéquation notamment avec une "façade sociale", est une façon de se préserver du danger en répondant aux impératifs d'une apparence sociale normale. La situation devient alors la scène d'une coopération qui vise à en établir et à en maintenir une définition normale, routinisée, sur laquelle les participants peuvent s'entendre ». Le rire de Katia face à la moquerie de Mina peut être lue comme une manière de protéger son image dans un espace social où la position est toujours négociée. Le fait de reprendre à son compte une insulte ou de se moquer de soi-même avant que d'autres ne le fassent est aussi une façon de garder le contrôle de la situation et réduit le pouvoir offensif de la moquerie.

Lorsque Jean-Noël Pelen (1988) écrit que « la moquerie se déroule ainsi dans un double mouvement de mise à distance d'un moqué et de rapprochement, que l'on pourrait dire proportionnel, des moqueurs », nous ne pouvons que rajouter, dans cette situation, de la complexité. Le rapprochement grâce au rire dans la moquerie se manifeste, justement grâce au rire, entre la moqueuse et la moquée. Il réduit la distance entre les deux protagonistes, dans le même mouvement que la moquerie les éloigne. Nous voyons d'ailleurs que le rire permet en même temps l'affirmation de la connaissance d'une norme sociale de la part de Mina : il ne faut pas se moquer, dire à quelqu'un qu'elle est grosse est méchant. Mais qu'elle contourne en riant. Toute l'ambiguïté de ce que le rire permet se situe dans cet espace « d'entredeux », comme l'écrit Simon Crichtley cité par Steinmuller (2013).

Ces interactions sont aussi des entraînements à la négociation, à évaluer l'impact de ses mots. Le conflit ludique a ici une fonction formatrice. Mina teste comment formuler une moquerie (*Mais non mais c'est méchant*), Katia choisit de rire et de dire « c'est pas grave ». Cette micro-négociation enseigne à chacune comment gérer une situation potentiellement conflictuelle : Mina apprend à mesurer l'effet de ses mots, Katia à en amortir l'impact par la dédramatisation. Les interactions servent de terrain d'apprentissage : Mina teste la formulation et l'effet d'une attaque ; Katia pratique la sauvegarde d'une « façade sociale » (Goffman, 1973). Le cadre du jeu permet d'expérimenter sans sanction réelle.

Qui rit de quoi ?

Prenons un autre exemple de moquerie. Nous avons ici une discussion à propos d'un personnage d'un livre lu par la chercheuse aux enfants : *Les gens sont beaux*, de Baptiste Beaulieu. Chaque personnage a un stigmate physique, et le grand-père explique l'histoire qui sous-tend ces différences. Ici, nous discutons d'un vieux monsieur courbé.

Yannis : Parce qu'il a tra...Parce qu'il a mis des carreaux sur le sol et après à force de trop se baisser et bah il a eu une bosse.

Marguerite : C'est ça.

Mina : Une bosse ? Mais on peut pas avoir une bosse quand on travaille.

Yannis : Si.

Marguerite : Bah si, si toute ta vie tu es courbée comme ça et que tu es proche du sol.

Mina : On a que le dos tordu comme ça mais on a pas une bosse.

Marguerite : Il y a des gens. T'as jamais vu des gens avec des bosses ? Des fois ça arrive aussi.

[Mina rigole]

Yannis : J'ai déjà vu des gens avec des bosses.

Mina : Et mais on dirait un chameau ! [rit]

Marguerite : Oui mais est-ce que c'est un chameau ou pas ?

Marguerite : Bah non.

Yannis : C'est un humain.

Marguerite : Bah oui c'est un humain.

Yannis : Imagine toi quand tu seras grand tu vas te baisser toute ta vie et les gens ils vont dire t'es un chameau.

Marguerite : Oui c'est vrai imagine si t'as travaillé toute ta vie.

Mina : Moi je vais jamais travailler.

Yannis : Bah alors comment tu vas gagner ta vie ?

[Mina rigole]

Nous avons dans cet extrait la même fonction du rire que dans l'extrait précédent de la part de Mina, mais la spécificité se trouve dans la question « qui rit de quoi ? ». Alors que plus tard dans l'atelier, Mina imitait une bouche tordue et que cela faisait rire tous les enfants, la moquerie du monsieur tordu ne fait pas rire du tout Yannis. Le rire témoigne ici de l'écart qu'il existe entre le moqué (le monsieur courbé) et les potentiel•les moqueur•ses. Yannis a évoqué durant l'atelier que son père fait partie des classes laborieuses²⁸. L'interaction nous témoigne du rapport et de la proximité qu'entretient Yannis au travail et à la valeur travail (*Bah alors comment tu vas gagner ta vie ?*). Yannis peut s'imaginer la vie de ce monsieur, les stigmates que peut laisser le travail sur le

²⁸ Nous ne mettrons pas précisément le métier de son père pour préserver l'anonymat.

corps, et les conséquences que cela peut entraîner (*Imagine toi quand tu seras grand tu vas te baisser toute ta vie et les gens ils vont dire t'es un chameau*). Nous avons donc ici la limite du rire partagé, avec une hiérarchisation de ce qu'il y a à préserver : dans l'extrait précédent, Katia préservait à travers le rire l'image d'elle-même et sa relation avec Mina, là où Yannis préserve ici l'honneur des gens qui travaillent - et on peut supposer, de son père. C'est dans ce cas là qu'on se rend compte, en fonction de qui rit de quoi, de la mise en exergue des positions sociales de chacun•e en fonction des limites posées. Nous pouvons éclairer la situation avec la notion de « capital symbolique » de Pierre Bourdieu (1987). La définition qu'il en donne est la suivante : « le capital symbolique n'est pas autre chose que le capital économique ou culturel lorsqu'il est connu et reconnu, lorsqu'il est connu selon les catégories de perception qu'il impose, les rapports de force symbolique tendent à reproduire et à renforcer les rapports de force qui constituent la structure de l'espace social ». Ici, Mina mobilise son capital symbolique dans le sens où elle exprime clairement le fait qu'elle ne se sente pas concernée par le fait de travailler (*Moi je vais jamais travailler*), et que les séquelles que peuvent laisser le travail lui paraissent lointaines (*Une bosse ? Mais on peut pas avoir une bosse quand on travaille ; Et mais on dirait un chameau [rit]*) ; contrairement à Yannis qui a l'air très au fait de la nécessité de travailler pour survivre (*Bah alors comment tu vas gagner ta vie ?*). Le concept de capital symbolique permet de lire le rire, les moqueries et les insultes comme des stratégies pour gagner ou défendre une place dans la hiérarchie du groupe, notamment en pouvant en rire.

Être choqué ou l'approbation de la transgression d'une norme

Comme dit précédemment, on rit aussi lorsque l'on est choqué, en approuvant l'irrévérence de l'interaction. Nous nous appuyerons sur deux exemples : un extrait où les enfants ont le droit de se moquer (dans le cadre du théâtre-forum), et un extrait où les enfants ont le droit de dire des insultes.

Dans ce premier extrait, les enfants s'initient au théâtre-forum. C'est une des premières fois où iels jouent une scène :

Marguerite : C'est un personnage hein. Alice, là, elle se moque des enfants parce qu'ils sont tout seuls.

Mina : Oui. [rigole]

Marguerite : Vas-y, là t'as le droit [de te moquer] pour une fois.

[Mina rigole] [Julien rigole]

Katia : Allez, on peut commencer, on peut commencer la scène ?

Marguerite : Vas-y.

Katia : Ok.

Marguerite : Allez-y.

Katia : Ok, 1, 2, 3 on commence !

[Les filles sont mortes de rire]

Katia : Est-ce que tu veux être mon amie ? [rigole]

Mina : Non. [rigole]

[Les filles sont mortes de rire]

Il est intéressant d'observer comment jouer une situation sanctionnée socialement - ici le fait de mettre en actes le fait de se moquer de quelqu'un, de l'humilier - fait rire les deux filles. Comme l'écrit Claudine Moïse (2011), « la langue peut servir une volonté de transgression ». Ce début de théâtre-forum se situe exactement dans un moment d'entre-deux, liminal. Les deux enfants semblent en contradiction entre un interdit explicitement répété à l'école : se moquer ; et une invitation à le faire, même pour le jeu. Et c'est bien ce qui fait rire. Est-ce la manifestation de l'incapacité à savoir ce que l'on doit faire, ce que l'on a le droit de faire ? Il faut que la chercheuse confirme l'autorisation (*Vas-y, là t'as le droit pour une fois*) pour lancer la scène. Ici, ce qui fait rire, est le fait de jouer quelque chose d'interdit, de transgressif, que les enfants n'ont pas le droit de faire habituellement - ce qui ne veut pas dire qu'ils ne le font pas, au contraire. C'est peut-être aussi le fait justement de jouer quelque chose qui arrive régulièrement, que les enfants connaissent très bien, et qui devient visible, qui fait rire, met mal à l'aise, et devient jouissif. Nous verrons dans la partie sur le rire cathartique comment, après être choqué par le fait de faire quelque chose d'interdit, d'inhabituel, s'en emparer pour le transformer peut devenir cathartique. Pour reprendre l'approche des cadres, les interdits s'inversent avec le théâtre-forum, même si les propositions de résolution apportées s'ancrent dans le cadre habituel, en considérant que la moqueuse n'agit « pas bien ».

Continuons sur la surprise brusque, et le choc libérateur qu'apporte la transgression. À un moment, la chercheuse incite et autorise les enfants à dire toutes les insultes qu'ils connaissent.

Marguerite : C'est juste pour dire toutes les insultes qu'on connaît, dans ce cadre là ici maintenant, on a le droit.

Yannis : Je peux commencer ?

Marguerite : On verra qui commence.

Hugo : Ça commence par là.

Marguerite : Vous avez le droit de dire tout ce que vous voulez.

Mina : Moi.

Marguerite : Vous avez compris ?

Katia : Attends ça commence pas.

Marguerite : C'est pas pour dire que c'est bien et c'est surtout pas pour le dire à quelqu'un ici ni aux gens dans la vie. Ok ?

Yannis : Mais on peut dire sur la vache kiri ?

Katia : Attends ça a pas encore... Je suis en train de...

Marguerite : On dit juste des insultes comme ça.

Katia : Allez fini !

Mina : On peut dire...

Marguerite : Toutes les insultes que vous connaissez.

Mina : On peut dire dans les jeux vidéos ?

Marguerite : On en dit une.

Mina : Ou dans les films.

Julien : Que vous avez entendues ou que vous avez vues quelque part.

Marguerite : Que vous connaissez.

Yannis : Ok.

Hugo : Heu mais moi j'en ai plein dans ma tête !

Marguerite : Et bah chacun son tour.

Yannis : Eh je, je suis allé dans la rue et...

Julien : On écoute.

Yannis : Et là j'ai entendu heu quelqu'un dire heu...

Marguerite : Juste l'insulte, tu dis juste l'insulte.

Yannis : Nique ta mère !

[Les enfants explosent de rire, choqués]

Nous voyons comment les enfants vont à tâtons, posent des questions pour savoir ce qu'ils ont le droit de dire (*Mais on peut dire sur la vache kiri ? ; On peut dire dans les jeux vidéos ?*). Il faut que la chercheuse et l'animateur précisent plusieurs fois le cadre qui autorise (*Toutes les insultes que vous connaissez ; Que vous avez entendues ou que vous avez vues quelque part*). Yannis, lorsqu'il se lance, contextualise (*Eh je, je suis allé dans la rue et...*), comme pour justifier d'où vient l'insulte. Mais, une fois la première insulte dite, Yannis ouvre une porte dans laquelle les enfants s'engouffrent.

Nous avons de bons exemples de comment le rire sert à déplacer la frontière entre normes scolaires (officielles, enseignées) et les normes de la « culture enfantine » (issues des pairs). Pour le dire autrement, ce qui est permis dans la micro-culture enfantine ne l'est pas forcément dans la norme

adulte, et inversement. Nous pouvons distinguer les normes explicites (énoncées, enseignées), des normes implicites (qui, elles, se reconfigurent en fonction de chaque groupe). La transgression n'est pas seulement une « sortie du cadre », mais une *expérience de la norme* — c'est-à-dire que pour savoir transgresser, il faut connaître la règle. Par exemple, quand la chercheuse précise « Vous avez le droit de dire tout ce que vous voulez », Yannis demande « On peut dire sur la vache kiri ? ». Ce va-et-vient montre que les enfants testent les frontières de la norme officielle et de la norme du groupe. Le rire explose après « Nique ta mère ! » précisément parce qu'ils savent que c'est interdit en dehors de ce cadre extraordinairement légitimé. Les enfants savent que ces mots sont interdits ; le rire vient de la transgression temporairement légitimée par l'adulte. Ils naviguent entre norme scolaire (ne pas insulter) et norme de pairs (où insulter peut être valorisé).

Voyons la suite de l'interaction :

Katia : Heu...

Hugo : Vas-y !

Mina : J'ai pas envie de le dire.

Katia : Ferme ta gueule !

[Les enfants sont mort•es de rire]

Hugo : Ta mère la chienne !

Enfants : Oooh ! [rigolent à fond]

Yannis : A mon tour ! Ta mère met des culottes !

[Les enfants sont mort•es de rire]

Katia : Ta mère la pute !

Enfants : Oooh ! [rigolent à fond]

Claudine Moïse, qui a travaillé avec des adolescent•es, distingue le gros mot, le juron, et l'insulte : « Le gros mot repose sur la fonction référentielle du langage et en appelle donc à l'objet désigné (“la merde”). Le juron, adressé dans un effet réflexif du locuteur à lui-même, s'appuie sur la fonction expressive du langage et permet de ponctuer le discours pour exprimer une émotion (“Merde !”). L'insulte vise l'interlocuteur dans une fonction impressive, “je te dis merde” ou même “tu es une merde”, “espèce de merde”. Ainsi l'insulte est avant tout un acte de langage interlocutif et porte en elle une force émotionnelle, voire pulsionnelle qui vise l'autre dans la volonté de le rabaisser. Elle joue un rôle éminemment perlocutoire (“Parce que je te traite de gros lard, tu vas te sentir comme ça !”) ». Puis elle écrit plus loin : « À ce propos, les mots tabous désémantisés font office aussi de ponctuels du discours. “Sa mère” est utilisée également comme ponctuant au même

titre que le “con” ou le “putain” toulousain, “c’est beau sa mère !”, “ça me prend la tête sa mère !” (Caubet, 2001). Mais il faut savoir que ces mots peuvent toujours être réactivés dans les interactions pour servir une insulte et agresser, “t(u) es qu’une salope !” Reste toujours à se replacer en contexte et être au plus près des intentions et des interprétations possibles ».

Commençons par noter que les enfants ont très bien compris ce qu’est une insulte, et que celles qu’iels proposent rentrent tout à fait dans la définition qu’en donne Moïse. Le tabou des insultes est ici surmonté et cela fait rire, tout en étant choqué (*Oooh*), ce qui souligne son dépassement en connaissance de cause. Le fait de pouvoir dire quelque chose d’interdit, dans un cadre partagé autorisé mais inhabituel déclenche le rire chez les enfants. Le « nique ta mère ! » de Yannis déclenche un rire choqué : les enfants connaissent parfaitement la force de ce tabou, et le fait de pouvoir le prononcer sans sanction est vécu comme un moment de liberté partagée. Les variantes qui suivent (*Ta mère la chienne ; Ta mère la pute*) confirment la dynamique : la norme est transgressée mais dans un espace sûr et temporaire. Les insultes révèlent ce que cela nous dit sur les normes chez les enfants : la maîtrise des codes sociaux (les enfants savent ce qui est interdit et pourquoi ça fait réagir), la conscience des registres (jeu, fiction, cadre scolaire, cadre autorisé), la hiérarchie des tabous (certaines insultes font plus réagir que d’autres, selon qu’elles attaquent un stigmat physique, familial, ou social).

Nous avons vu que le rire permet de dédramatiser (Mina vis-à-vis de Katia), de faire office « d’activité réparatrice » qui, d’après Goffman (1973), permet de « réimposer une définition de [soi]-même qui [nous] satisfasse » (Katia vis-à-vis de la moquerie de Mina), de faire lien (entre Mina et Katia), et de rendre visible les hiérarchies de valeur (Yannis et le travail). Mais, le rire est aussi le symptôme d’une gêne (autorisation de se moquer, de dire des insultes), d’une ambiguïté de cadre, ou encore de l’affirmation de la transgression de normes sociales, qui deviennent ainsi jouissives et cathartiques. Normes que les enfants connaissent, puisque si ce n’était pas le cas, tout cela ne serait pas drôle. Nous pouvons affirmer que le rire est donc le partage de normes sociales communes, et de la connaissance de ces dernières.

Nous allons voir comment l’existence de ces cadres irréalistes (jouer ce qu’on est pas ou qu’on n’arrive pas à être) permet d’avoir un effet cathartique.

Le rire cathartique, jouer ce qu’on (ce qui) n’est pas

Katia : On s’en fout même si tu le dis à l’animateur, ils vont rien faire les animateurs

[Mina rigole]

Hugo : T'es sûre ? Sinon j'appelle la police

Katia : Mais je m'en fout de la police, ils vont rien faire. Je vais faire patate [coup de poing] et c'est bon

[Mina est morte de rire]

Augusto Boal interprète la *catharsis* d'Aristote comme la purgation du spectateur lorsque les personnages sont punis au cours d'une tragédie. Il est sensé reconnaître dans les personnages ses propres vices. Effectivement, le spectateur ne l'identifie pas directement comme cela, le vice du personnage étant ce qui lui permet d'être un héros ou de faire sa force. Ainsi, le spectateur lui témoigne de la pitié lorsque le personnage fait face à une péripétie, au sommet de sa réussite, puis de la crainte, lorsqu'il se rend compte que le personnage est puni justement pour son vice (orgueil, mépris...), auquel le spectateur s'est identifié et qu'il a déjà ressenti. La catharsis se manifeste dans la stimulation de ces émotions (crainte et pitié) face aux vices que le spectateur peut avoir au cours de sa vie, puis dans le soulagement du fait que ce n'était qu'une pièce de théâtre, une fiction. Boal différencie la poétique d'Aristote et celle de l'opprimé : dans la première « Aristote instaure une poétique où le spectateur délègue ses pouvoirs au personnage pour que celui-ci agisse et pense à sa place », alors que dans la seconde, « c'est l'action même : le spectateur ne délègue aucun pouvoir au personnage, ni pour qu'il joue ni pour qu'il pense à sa place : au contraire, il assume lui-même son rôle d'acteur principal [...] bref, s'entraîne pour l'action réelle ». (Boal, 1971)

Nous nous appuyerons sur cette définition de la catharsis pour définir ce que l'on en entend. Car, dans les exemples que nous allons présenter, les situations sont difficilement applicables dans la vie réelle (parce qu'elles sont justement l'inverse de cadres d'interactions habituels ou parce que les enfants jouent des personnes qu'ils ne peuvent pas être). Ainsi, même si les scènes peuvent être transformatrices de l'action réelle, le rire peut être aussi cathartique dans le fait de se purger à travers un personnage, et faire office de décharge. Nous entendrons donc le rire cathartique comme l'exultation due au fait de pratiquer une interaction au sein d'un cadre irréaliste, de ce fait, de pouvoir rire de quelque chose de socialement réprimé, que tout le monde a déjà ressenti, et d'en tirer une certaine jouissance.

Reprenons l'extrait en tête de partie. Katia est une petite fille qui subit des moqueries - comme elle en témoigne elle-même. Elle peut, face à des situations de conflits, ou qui l'intimident, se terrer dans le silence. Elle n'a pas forcément une position dominante dans les conflits. Dans l'extrait tiré de la scène de théâtre-forum, Katia utilise des gros mots (*on s'en fout ; je m'en fout*), ne se laisse pas intimider face à la menace d'appeler un animateur ou la police (*On s'en fout même si tu le dis à*

l'animateur, ils vont rien faire les animateurs ; Mais je m'en fout de la police, ils vont rien faire), et menace même de faire une riposte violente (*Je vais faire patate [coup de poing] et c'est bon*). L'écart avec le comportement habituel de Katia est visible : elle n'emploie pas de gros mots (devant les adultes du moins), il est difficile de l'imaginer tenir tête à des figures d'autorités comme des adultes ou des policiers, et elle se positionne ici comme l'initiatrice et la gagnante d'un combat physique (ce qui contraste avec un moment de l'atelier où un enfant lui avait fait mal par inadvertance, et que sa réaction à la situation avait été de pleurer). C'est justement cela qui fait rire Mina, et Katia par la suite : l'écart entre la réalité et le jeu, la possibilité qu'offre la fiction de s'opposer à l'autorité sans se sentir menacée, d'être quelqu'un qui n'a pas peur, et qui prend même du plaisir à menacer, intimider, dominer. De transgresser un jeu de rôles sociaux, dans lequel un enfant n'est pas sensé s'opposer, et encore moins menacer un adulte ou une figure d'autorité. De fait, il ne le peut pas, ou bien très rarement. Dans la réalité de cette configuration sociale, l'enfant est le dominé, et l'adulte le dominant. Mais dans la fiction, c'est Hugo qui incarne l'autorité, et les enfants peuvent tout à fait s'y confronter, et décharger, peut-être, des émotions et frustrations qu'ils ne pourraient laisser exister dans une situation réelle semblable. Le rire ici n'est pas léger, il est euphorique. Dans le même temps, pour reprendre l'idée de Boal, Katia prend du pouvoir et transforme une réalité - même dans la fiction. Mina rit, par procuration, à travers le comportement de Katia, et son rire témoigne du fait qu'elle valide et même encourage son opposition désabusée et violente à l'autorité.

Nous allons nous appuyer sur un deuxième extrait, dans lequel le rire est déclenché face à une situation totalement opposée. Ozgur et Hugo rejouent la scène où un enfant se moque d'un autre parce qu'il est « seul et n'a pas d'amies ». À savoir que l'insulte « pauvre » avait déjà été mobilisée spontanément dans le cadre de cette scène par une autre enfant auparavant. L'insulte est donc reprise ici.

Julien : C'est parti, on y va.

Katia : 1, 2, 3 ça commence.

Julien : Tu peux y aller.

[Ozgur est mort de rire]

Hugo : Bonjour.

Julien : Ça a l'air bien drôle. [rigole]

[Ozgur est toujours mort de rire]

Hugo : Ca va ?

[Ozgur mort de rire]

[Julien rigole]

Hugo : T'es méchant en plus t'es pauvre, je vais jamais jouer avec toi !

[Ozgur rigole]

Julien : Vous êtes pas obligé de faire la même chose, si ?

Marguerite : Non.

Hugo : T'es nul !

[Ozgur rigole]

[...]

Hugo : Tu veux être mon ami ?

Ozgur : Oui.

Hugo : Bah je rigole sale pauvre.

[Les enfants rient]

Katia : Stop !

Ici, la scène est la même, mais Ozgur ne s'oppose pas, au contraire, il ne répond pas verbalement, et même ne répond tout simplement à aucune sollicitation d'Hugo - mis-à-part la dernière. Ozgur est un petit garçon assez solitaire, qui aime « être dans son monde », et a soumis lui-même la difficulté « est seul et n'arrive pas à se faire des amis » au personnage qu'il a créé auparavant. Nous pouvons supposer, contrairement à Katia dans l'extrait précédent (qui s'est d'ailleurs passé peu de temps avant celui-ci dans la chronologie), que le personnage que joue Ozgur est assez proche de ce qu'il peut vivre dans la réalité, sans supposer que c'est ce qui lui arrive, mais il y a moins d'écart avec une réalité vraisemblable que le personnage que jouait Katia. Du moins, pas dans son rire (car nous supposons qu'il ne réagirait pas en riant) mais dans ce que peut lui dire l'autre enfant. Le rire est-il ici la manifestation justement d'un trop grand potentiel vraisemblable de la situation ? Ou bien de la gêne que peut provoquer le fait de jouer quelqu'un qui n'est pas dans une situation glorifiante ? En tout cas le rire est franc, et pas tourné vers le public (Ozgur ne regarde pas les spectateur•ices). Ozgur est dans un fou-rire tout seul. Est-ce la situation en elle-même qui le fait rire ? Alors qu'il n'avait pas rit quand la scène avait été jouée par d'autres enfants avant. Nous ne pouvons pas savoir, mais la suite nous donne des éléments de compréhension. Après que Katia ait dit stop pour arrêter la situation, la chercheuse demande :

Marguerite : Qu'est-ce qu'on pourrait changer pour Zao [personnage créé par Ozgur] dans cette scène ? Pour essayer que pour Zao ça se passe bien ?

Ozgur : Je saaaais !

Katia : Ben il le faire heu... il peut le taper.

Ozgur : Bah quelqu'un peut venir lui demander si ça se passe bien et après lui il dit oui et après on joue à touche-touche.

De cet extrait nous pouvons tirer plusieurs choses. Tout d'abord, malgré le fait qu'Ozgur soit mort de rire dans toute la première partie, ce qui peut laisser penser qu'il est ailleurs, il répond à Hugo lorsqu'il lui demande s'il veut être son ami (*Oui*). Et lorsqu'il faut trouver des solutions, Ozgur en propose une de lui-même. On peut donc supposer qu'il suit le fil, et se sent concerné par la situation partagée : la scène de théâtre-forum et le fait de devoir trouver des résolutions. On peut même en dire plus, le contraste est assez fort entre le rire systématique d'Ozgur dans la première partie, et la proposition spontanée sous forme d'une phrase argumentée et construite, avec une action (*quelqu'un peut venir lui demander si ça se passe bien*) et une résolution (*et après lui il dit oui et après on joue à touche-touche*). Pour continuer cette réflexion, nous avons, de la part des enfants, deux propositions totalement différentes : Katia propose une résolution par la violence comme moyen de défense - ce qui poursuit son positionnement observé dans l'extrait précédent, alors qu'Ozgur demande à ce qu'un autre enfant vienne s'enquérir de son bien-être, pour finir par un jeu collectif. Alors, si Ozgur était dans un rire continu juste avant, il semble en réalité totalement lucide sur l'exercice proposé et amène une résolution tout à fait cohérente avec le cadre. De plus, nous remarquons dans l'extrait précédent que le seul moment où Ozgur répond à Hugo est quand ce dernier lui demande s'il veut être son ami. Il a donc en tête les enjeux de ce qu'il met du côté de ce qui fait du mal, et de ce qui fait du bien. Continuons d'analyser la suite de la scène, lorsque la proposition d'Ozgur est mise en pratique, et que Katia entre en scène pour lui demander comment il va :

Hugo : Coucou Zao, tu veux être mon ami ?

Ozgur : Oui.

Hugo : Non je rigole sale pauvre, bye-bye.

[Les enfants rigolent]

[Katia entre en scène]

Katia : Bonjour, est ce que, est-ce que tu veux être mon ami ?

Ozgur : Oui.

Katia : Hum, est-ce que ça va ?

Ozgur : Oui.

Katia : Est-ce que quelqu'un t'as fait du mal ?

Hugo : Oui.

Katia : Heu montre moi c'est qui.

[Ozgur montre Hugo]

Katia : Lui ?

Ozgur : Oui.

[Les enfants rigolent]

Hugo [rire de méchant] : HA HA HA HA HA !

[Les enfants rigolent]

Katia [à Hugo] : Eh toi t'as tapé ce petit garçon là ?

[Les enfants sont morts de rires]

Hugo : Ouais.

Katia : Attention à toi !

[...]

Marguerite : Voilà. Qu'est-ce que ça a changé par rapport à tout à l'heure le fait que Alicia [ici Katia] elle aille voir Zao ?

Ozgur : Bah...

Hugo : T'es nul !

Marguerite : Écoute écoute.

Mina : Tu peux arrêter de toucher mes chaussures ?

Katia : Bah je voulais lui faire un câlin mais j'étais trop gênée. [rigole]

[Marguerite rit tendrement]

Julien : Ooh. [attendri]

Marguerite : Est-ce que toi Zao tu sentais que ça allait mieux ?

[Ozgur rigole]

Marguerite : Non ?

Ozgur : Si.

Dans cet extrait, Katia réaffirme sa position offensive, mais se l'approprie. Elle prolonge sa catharsis pour défendre Zao [Ozgur]. Après avoir demandé sérieusement à Zao si ça allait, elle change la direction de la scène pour mettre en actes la défense de ce dernier (*Heu montre moi c'est qui*). Alors, si la confrontation d'Hugo la fait rire (*Eh toi t'as tapé ce petit garçon là ?*), ainsi que les autres enfants (pour les mêmes raisons que celles citées dans ce qui fait le rire cathartique), le fait d'intervenir lui provoque aussi d'autres émotions (*Bah je voulais lui faire un câlin mais j'étais trop gênée*). Dans cette scène, Katia expérimente un autre rôle : celui de la justicière. Tester un nouveau rôle doit être aussi ce qui la fait rire : pouvoir s'affirmer face à quelqu'un, le confronter, sans être intimidée. À partir du moment où la volonté de Katia d'aller à l'encontre du moqueur est annoncée (*Heu montre moi c'est qui*), les enfants spectateur•ices rient crescendo, jusqu'au moment où elle entre en conflit direct avec Hugo (*Eh toi t'as tapé ce petit garçon là ?*), ce qui semble être l'apogée des rires. Ici, c'est une autre forme de catharsis qui a lieu. Nous pouvons supposer que les

spectateur•ices s'identifient à Katia et Hugo, et ont envie de voir un conflit, une intimidation, une altercation. Pour le dire autrement, d'être témoins de transgressions de normes sociales acceptables et polies. Le rire d'Ozgur peut être lu comme une forme d'auto-protection (ne pas montrer qu'on est atteint) mais aussi comme un signe de gêne face à une situation où il est dominé dans la fiction. Le public rit également — ce qui renforce l'humiliation potentielle — mais l'atelier permet ensuite une résolution plus douce (Katia qui vient lui demander si ça va), ramenant le rire vers la connivence. Le rire peut protéger (ne pas montrer qu'on est atteint) mais aussi renforcer l'exclusion (public qui rit). Le passage vers une résolution apaisée montre que le cadre autorise un déplacement du rire vers la connivence.

Finalement, grâce au théâtre-forum, les enfants ont pu transformer une situation réaliste, et expérimenter de nouveaux rôles. Mais surtout, nous nous rendons compte que le théâtre-forum est performatif : il fait ressentir des émotions aux acteur•ices. Katia a visiblement ressenti de l'empathie et de la pitié pour Ozgur (*Bah je voulais lui faire un câlin mais j'étais trop gênée*) et aurait voulu le réconforter, et Ozgur, d'après ses dires, a eu une évolution dans ses ressentis : il s'est senti mieux. Nous concluons donc que le rire est ici le symptôme de la catharsis d'Aristote et de l'aspect transformateur de Boal, qui témoigne de la jouissance que provoquent ces dernières.

Moquerie : le fond ou la forme ?

Nous allons maintenant prendre un exemple totalement différent. Nous sommes plusieurs séances après celle qui vient d'être décrite. La question de ce qu'est une insulte, une moquerie, et des mots qu'on emploie est revenue à plusieurs reprises. Pour proposer une autre forme de réflexion autour de ce qui peut être considéré comme une moquerie, la chercheuse propose aux enfants de marcher dans la salle, et de faire une observation neutre à chaque enfant que l'on croise : « tu as les cheveux courts » par exemple, ou « tu as des chaussures noires ». Ensuite, les enfants s'assoient par terre, et deux enfants qui se sont croisé•es auparavant se mettent debout devant tout le monde, et disent une première fois une observation qu'ils se sont faite en se croisant, puis la redise « comme si c'était une moquerie ». Nous prendrons l'extrait des deux enfants qui passent en premier : elles doivent juste dire « une chose [qu'elles se sont] dites quand [elles se sont] croisées, chacune ».

Eugénie : Heuuuu. T'as un tee-shirt avec écrit love.

Marguerite : Ok.

Apolline : Et toi t'as un éléphant.

Marguerite : Ok, jusqu'ici, pas de souci.

[...]

Marguerite : Est-ce que, vous pouvez dire la même chose, la même chose, mais comme si c'était une moquerie ?

Hugo : Ouch !

Eugénie : T'as écrit love sur ton tee-shirt ! [en mode moquerie]

Apolline : Et toi t'as un éléphant-heu ! [en mode moquerie]

Marguerite : Ok.

[Les enfants explosent de rire]

Lorsque cet échange a eu lieu, je ne pensais pas que les enfants riraient, et encore moins riraient autant. Tous les enfants rient à gorge déployée, et cela à chaque fois qu'une paire d'enfants passent pour refaire le même exercice. Pour commencer, nous voyons que dire « comme si c'était une moquerie » ne suscite pas d'interrogation, et paraît être un consensus partagé par tout le monde. Même lors de la retranscription, pour donner des informations sur la façon dont les enfants ont dit les observations et leur intonation (sur la prosodie), nous avons écrit « [en mode moquerie] ». Mais qu'est-ce que ce qui est inféré à ce lieu commun ? En réécoutant les enregistrements, nous remarquons que lors de l'énonciation dans un mode moqueur, les enfants appuient sur la dernière syllabe, comme un accent tonique. De plus, la fin de la phrase est ouverte (comme on peut le constater dans une forme interrogative), et en mode majeur ; contrairement aux énonciations similaires qui ont eu lieu juste avant, qui sont en mode mineur, et dont la fin de la phrase est fermée, et ne reste pas en suspens. La fréquence est plus rapide dans un mode moqueur, et le rythme change, presque à la façon du « nananinanère », employé d'ailleurs par une autre enfant plus tard, pour poursuivre et appuyer son mode moqueur. Le volume change lui aussi, plus élevé en mode moqueur. Les enfants sont d'ailleurs beaucoup plus sur•es d'eux en mode moqueur qu'en mode neutre.

Nous pouvons donc en déduire que la moquerie est ritualisée dans sa façon d'être mise en scène. Les enfants savent très bien ce qui est attendu lorsque la chercheuse demande de dire comme une moquerie, et, à chaque interprétation, ce sont les mêmes éléments que l'on retrouve. C'est sûrement cela qui fait autant rire les enfants : ils identifient tous•tes très bien la forme de l'interaction comme étant une moquerie, mais les mots employés habituellement et l'inférence avec le contexte et les personnes (le fond de la moquerie) font défaut. Ils l'expriment d'ailleurs clairement par la suite, lorsque la chercheuse demande « de quoi on se rend compte, est-ce que ça vous a fait penser à des choses là de voir ces mini scènes ? » :

Apolline : Beeeeh hum... Nan si c'est bon je sais ce que je vais dire. Heu que heu... que, que, que, qu'en fait en faisant une moquerie, par exemple « ah heu t'as heu - je sais pas moi - t'as un éléphant-heu » [air moqueur] en fait on met une intonation qui est plutôt méchante.

Marguerite : Hm hm.

Milan : Oui c'est... c'était le but hein/

Apolline : C'était le but.

Katia : C'était le but-hein ! [se moque]

Marguerite : Et donc ça veut dire que finalement...

Katia : Le but-hein ! [se moque]

Marguerite : ...en disant la même chose...

Milan : Ça peut changer beaucoup !

Le rire se situe donc dans l'incongruité d'une interaction connue, mais incomplète dans sa normativité. Nous citerons Claudine Moïse pour finir cette partie lorsqu'elle écrit : « l'insulte existe quand on se sent insulté (Laforest et Moïse, 2010) ».

Nous comprenons donc que le rire peut être le symptôme d'un état cathartique, lorsque les enfants se retrouvent à jouer des rôles qu'ils ne pourraient pas expérimenter dans leurs quotidiens, et qu'ils se les approprient dans la possibilité de transgression qu'ils offrent. De plus, l'existence du rire met en lumière la performance de la moquerie et du mode moqueur comme un fait social culturel, partagé ici par les enfants comme par les adultes, à travers sa manipulation qui dissocie le fond de la forme.

Pour poursuivre sur cette dissociation du fond et de la forme, nous avons remarqué que les enfants s'amuse très régulièrement de la sonorité des mots, du truchement de leur signification ou de leur proximité auditive avec d'autres. Nous affirmons que, dans l'apprentissage d'un nouvel outil qu'est la langue et de ce qu'elle permet dans sa manipulation, le jeu avec cette dernière fait partie intégrante des interactions enfantines, et ils développent ainsi un vrai rapport poétique au langage.

Poétique des mots : jouer des mots

Mina : Les flics ?

Hugo : Les filles !

Katia : les flics !

Yannis : Les flics ! [rigole]

Katia : Les flics ! Les flics [rigole]

Julien : Tu as compris Katia, tu as compris

Marguerite : S'il dit ça, comment vous réagissez vous ?

Mina : Eh t'arrêtes parce qu'on est pas des flics [rigole]

L'enfant, étymologiquement *infans* : celui qui ne parle pas, est bien doté de la parole - ou du moins du langage non verbal et de la faculté/volonté de communiquer. Il n'a même, pendant les premières années de sa vie - avant d'apprendre à lire et à écrire - que cela pour interagir dans une société française scripturocentrée où l'écriture et sa lecture occupent une place centrale dans l'espace social et interactionnel. Commençons par nous appuyer sur une des définitions de l'oralité : celle de Patrick Williams (1997) qui définit « l'oral » par « ce qui passe par la voix » et « l'oralité » comme : « la présence physique, le lien au moment présent, la répétition qui vaut toujours plus ou moins modification, la variabilité et les ajustements individuels, etc ». L'oralité est donc l'oral en interaction, vivante et signifiante uniquement prise dans son contexte, et, comme l'écrit Meschonnic²⁹ : « l'oralité est collectivité et historicité ». Car, bien entendu, les individus font siennes des transmissions orales, et les adaptent en fonction du contexte, du sens qu'ils peuvent avoir pour eux, et des interlocuteurs avec qu'ils les partagent. Bernadette Bricout (2016) dit à propos des récits transmis aux enfants « qu'il [en] fera sien et qu['il] l'entendra peut-être tout autrement ». L'oralité accompagne les enfants dans leur développement et leur rapport au monde qui les entourent. Nous constatons dans l'extrait cité plus haut que le jeu et ce qui le rend drôle passe par la proximité sonore entre « filles » et « flics », et le nouveau sens que prend l'échange, qui n'a rien à voir si l'on substitue l'un par l'autre. On observe souvent que la manipulation des sonorités, même et surtout dénuées de sens, font rire les enfants qui semblent, à travers la torsion de ces derniers, se les approprier de façon ludique, et ainsi se familiariser avec le langage. Voyons plusieurs extraits :

Extrait 1 :

Katia : C'est une cicatrice je crois.

Marguerite : Alors, on va voir.

Mina : Une cicatroi t'as dit.

[Les enfants rigolent]

Extrait 2 : Création de personnage

²⁹ Cité par Jean-Luc Poueyto dans « L'écriture discrète des Manouches » (2014)

Marguerite : Quel âge ?

Katia : Hum ! Hum !

Anissa : 4 ans ou 5 ans ?

Katia : Collège, elle est au collège.

Anissa : 11 ans.

Katia : Non.

Anissa : 11 ans on est au collège.

Katia : 11 ans 11 ans elle a 11 ans, elle est grande, elle a 11 ans, onzon [rigole]

Extrait 3 : Découverte de l'enregistreur

Marguerite : Bah oui c'est la barre de volume [du micro].

Yannis [devant le micro] : BOUHA !

Julien : Ça y est ils ont trouvé le...

Yannis [devant le micro] : yagiconchiconya !

Marguerite : L'outil magique.

Alexis [rigole] : C'est pas vraiment magique.

Yannis [très près du micro] : BOUNCHA !

Extrait 4 :

Marguerite : Et ça lui fait de la peine parce que Zao lui il lit le livre, et elle, elle a du mal à comprendre l'histoire.

Katia : Abalaboumabalzé !

[Mina rigole]

Extrait 4 :

Katia : Lekolichouia. [rire] [imitation de konichiwa ? - bonjour en japonais]

[...]

Katia : C'est des chinois !

[...]

Katia : C'est des chinois c'est pour toi !

Extrait 5 : Création de personnage

Marguerite : Et c'est quoi sa spécificité ? Qu'est-ce que c'est les particularités on a dit...

Mina : Travailler !

Marguerite : Les yeux noirs.

Violette : En coeur !

Marguerite : En coeur d'accord. « en-coeur » [écrit]

Yannis : Okupékiticoeur.

[Mina rigole]

Nous avons, à travers ces cinq extraits, diverses façons de s'approprier la langue par les enfants. Nous retrouvons dans le premier extrait le rappel à la norme par la moquerie : Mina se moque de la prononciation de Katia (*Une cicatroi t'as dit*). Dans le deuxième extrait, à force de répéter « onze ans », Katia semble en perdre le sens et s'amuser uniquement de sa sonorité (*Onzon*). Dans le troisième et le quatrième extrait, Katia, puis Yannis, s'amuse à dire des termes ou enchaînements de syllabes qui n'ont visiblement pas de sens, et n'ont d'intérêt que dans la façon dont ils sonnent lorsqu'ils sont prononcés (*Abalaboumabalzé ; yagiconchiconya ; Bouha ; Bouncha*). Dans le quatrième extrait, Katia dit quelque chose qui n'a à priori pas de sens (*Lekolichouia*), puis rebondit dessus dans ce qu'il semble lui évoquer (*C'est des chinois*). Puis dans le cinquième extrait, lorsque Yannis dit « Okupékiticoeur », c'est en réaction au mot « coeur ». Il joue donc avec ce mot (*coeur*) pour laisser libre court à sa parole. Tous ces exemples nous font penser à *l'écriture automatique*, utilisée initialement pour décrire la technique d'écriture du médium qui retranscrit les paroles des esprits, puis reprise ensuite par le mouvement surréaliste français du début du 20^e siècle. C'était un mode de création littéraire défini par André Breton dans son *Manifeste du surréalisme* (1924) :

« Surréalisme, n. m. Automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale. [...] Faites-vous apporter de quoi écrire, après vous être établi en un lieu aussi favorable que possible à la concentration de votre esprit sur lui-même. Placez-vous dans l'état le plus passif, ou réceptif, que vous pourrez. Faites abstraction de votre génie, de vos talents et de ceux de tous les autres. Dites-vous bien que la littérature est un des plus tristes chemins qui mènent à tout. Ecrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas vous retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, tant il est vrai qu'à chaque seconde il est une phrase, étrangère à notre pensée consciente, qui ne demande qu'à s'extérioriser... »

Alors, si, bien entendu, nous ne pensons pas que les enfants s'inspirent du surréalisme, et encore moins qu'il y a une démarche conscientisée derrière la prononciation de termes dénués de sens, le fait d'énoncer des choses pour le seul intérêt de leur sonorité paraît flagrant. Nous oublions souvent que le langage est avant toute chose constitué de sons, auxquels les enfants ne se privent pas de

porter une oreille attentive, et dont iels deviennent virtuoses de la sonorité, à défaut de pouvoir maîtriser les règles qui le sous-tendent (définition des mots, grammaire, syntaxe, conjugaison...) - chose que les adultes ne se privent pas de leur rappeler. C'est peut-être donc une façon de répondre à une norme constituée de règles qu'iels ne maîtrisent pas, tout en la faisant leur, et de l'apprendre simultanément. Nous pouvons affirmer qu'iels sont tout à fait en connaissance de l'inexactitude ou de l'inexistence de ces termes, grâce au rire qu'ils suscitent systématiquement.

À ce propos, certain•es considèrent les « erreurs », les « fautes » des enfants comme signifiantes et vis-à-vis desquelles il faut tendre l'oreille pour accéder à d'autres niveaux de compréhension. À propos de l'expression « il me bagarre », Patrick Rayou (1998) pense qu'elle « ne relève pas que de l'incorrection grammaticale : elle exprime sans doute aussi la difficulté qu'ont les enfants à dire au pronominal un événement qui leur paraît si étranger à leur volonté ». Il en est de même lorsque Louis Pergaud écrit dans *La guerre des boutons* (1912) : « Ils approuvèrent le grand Lebrac à l'inanimité, comme on disait ». *Inanimité* est ici la fusion erronée entre les mots *unanimité* et *inanimé*, moyen aussi de donner une image plus riche de la situation décrite. Les façons de dire disent aussi sur ce qui se dit. Les mots qu'on emploie ont du sens, surtout quand on se *trompe*.

Ainsi de l'interaction entre Katia et Mina :

Katia : Et moi, moi aussi, ma mère elle est maîtresse. Elle est maîtresse.

Mina : Non elle est animatrice.

Katia : Elle est animatrice et maitresse !

Mina : Que animatrice.

Katia : Non ! Elle a des classes, elle a des classes. Elle travaille avec des classes !

De cette interaction, on comprend qu'il y a certes un certain flou pour Katia autour du métier de sa mère et des métiers en tant que tels, mais surtout que dans ce flou, elle emploie maîtresse pour définir sa mère et le défend, lorsque son amie tente de la remettre à sa place. Ce qui fait ressortir la hiérarchisation de valeur que conçoivent ces enfants vis-à-vis de ces métiers.

Observons un autre exemple, lorsque Yannis rappelle ce qu'on avait fait lors de la séance précédente :

Yannis : Bah la semaine dernière on a regardé un livre sur les différences et ya des vaches, ya des ya des, ya des gens ils... ya une femme elle ressemble à une vache. Et en plus ya d'autres personnes.

Marguerite : À une vache ? Pourquoi à une vache ?

Yannis : Non elle est... Ya une personne elle est grosse.

Marguerite : Ouais.

Hugo : Caca !

Ozgur : Ouais elle...

Yannis : Parce que... Parce que ya des garçons ils se moquaient d'elle avant quand elle était jeune, du coup, du coup elle a, du coup il a, du coup elle a rempli ses trucs de plusieurs tonnes de gras. Ya aussi...

Ici l'enjeu est autre. Alors qu'à aucun moment l'analogie vache/grosse n'avait été évoqué, Yannis l'emploie pour désigner la femme de l'album. Il en est de même pour les « trucs » qui semblent correspondre à la corporalité de la femme et des « plusieurs tonnes de gras ». Nous comprenons très clairement à quoi Yannis associe le fait d'être gros, et la connotation négative qu'il porte dessus.

Cela nous permet, après avoir porté attention à la sonorité des mots, et ainsi à au rapport poétique des enfants à ces derniers, d'étudier plus profondément les façons ludiques qu'ils emploient, qui confondent et rendent poreux sonorité et sens. Pour le dire autrement : les jeux de mots, et les inversions des signifiés et des signifiants.

L'inversion des signifiés et des signifiants, et les jeux de mots

Mina : Bonjour la télé [rigole]

Katia : Je suis la télé moi [rigole]

Nous avons remarqué que les enfants jouent beaucoup entre les signifiants, les signifiés, et les sonorités des mots. Ce qu'on appelle plus communément des *jeux de mots*, que nous entendons comme la manipulation de ces trois facteurs pour donner un ton humoristique ou poétique à la nouvelle configuration produite. Lorsque Mina et Katia disent « Bonjour la télé » et « Je suis la télé », le signifié est la scène jouée, mais le signifiant devient une télé - que Mina regarde et que Katia joue. Observons un deuxième extrait dans lequel c'est le signifié qui est changé :

Julien : Je vais chercher un peu d'eau.

Hugo : Ok bois.

Julien : Tu veux un peu d'eau Marguerite ?

Marguerite : Ça va merci.

Yannis : Oh si elle veut de l'eau ça veut dire tu vas t'arroser.

[Tout le monde rigole]

Julien : Quel poète.

Lorsque Julien propose de l'eau à Marguerite, le signifiant : Marguerite, renvoie au signifié : Marguerite la personne. En proposant de l'arroser, Yannis renvoie le signifiant Marguerite au signifié marguerite la fleur. C'est ce truchement subtil et poétique qui provoque le rire chez les enfants. Il en est de même dans l'extrait suivant, alors que Mina propose une classe (4e) pour le personnage qu'elle est en train de créer avec Katia :

Mina : Je sais pas ça, 4e je sais pas moi.

Katia : 4e ! [rigole]

Marguerite : Vous vous mettez d'accord entre vous.

Katia : 4e, 4e étage ! [rigole]

Marguerite : Vous pouvez pas décider ensemble et se mettre d'accord ?

Katia : Oui, là je me mets d'accord mais elle, elle a dit 4e comme mon étage [rires]. Mon étage il est 4e comme elle.

De la même façon que dans l'extrait précédent, Katia rit de l'homonymie entre 4e la classe, et 4e son étage. Le signifiant reste le même, mais peut avoir deux signifiés différents.

Hugo : Ah bah t'es grecque.

Marguerite : Un peu.

Hugo : Ah mais ça veut dire t'es Y !

[Yannis rigole]

Marguerite : Bah moi je suis pas grecque mais en tout cas...

Yannis : Ok vous allez être l'équipe Z.

Marguerite : ...j'ai des origines grecques.

Dans cet extrait, c'est l'apposition d'une syllabe au mot précédent qui donne un mot existant tout à fait différent (*grecque* ; y [*i-grecque*]). Le jeu de mots se situe dans la proximité entre deux mots qui donnent deux sens qui n'ont rien à voir - « t'es Y » en donne même un absurde. Yannis rebondit sur le jeu de mots d'Hugo en surenchérissant « Ok vous allez être l'équipe Z ». C'est donc l'enchaînement de deux blagues qui ont lieu dans cet extrait. Voyons un autre extrait où les enfants jouent avec les presque homonymies et les nouveaux sens qui en émanent :

Marguerite : On t'écoute Yannis vas-y.

Yannis : Heu moi mon meilleur souvenir... [de vacances]

Hugo : C'est quooooi ?

Yannis : C'est que j'ai vu des gens de l'école.

Hugo : Ouais.

Yannis : De mon ancienne école.

Enfants : Wooo !

Yannis : Et avec eux on est parti en voyage.

Marguerite : Ah oui !

Enfants : WOOOOO !

Marguerite : Qui voulait raconter ?

Yannis : A Miami.

Hugo : Chut toi !

Katia : Toi chut.

Yannis : On est parti à Miami.

Enfants : CHUUUT !

Yannis : Parce que nos mamans elles étaient amies.

Ici, Yannis emploie la similarité phonétique pour faire un jeu de mots tout en racontant sérieusement ses vacances (à Miami/amie amie). Les enfants ne réagissent pas à son intervention comme à une blague, l'interaction se poursuit avec d'autres prises de paroles pour raconter les vacances. Le jeu de langage permet peut-être entre autre choses de raconter une histoire qui fait rêver, lorsqu'il ne raconte pas d'autres souvenirs qui susciteraient moins l'admiration.

Nous pouvons en conclure que le jeu de mot en tant que tel est très apprécié des enfants, qui permet de travestir un langage pratique et utilitariste, en en faisant un outil poétique et, comme nous l'avons vu précédemment, de s'approprier un langage adulte qui n'appartient pas aux enfants. Il ne faut pas reléguer les jeux de mots et avec les mots aux enfants, les adultes en étant aussi très friands. La langue étant en perpétuelle évolution, il n'y a pas d'âge pour s'en amuser, et utiliser tous les moyens à disposition pour lui faire dire autre chose. C'est d'ailleurs ce que fait Yannis, lorsque son jeu de mot permet de détourner le sujet initial de demande à raconter ses vacances, lui évitant ainsi peut-être de raconter un souvenir plus trivial.

Le langage comme élément distinctif

De nombreux•ses sociologues, linguistes et anthropologues ont démontré comment le langage pouvait aussi être un élément distinctif. Anne H. Bustarret écrit : « Parfois, tout en s'exécutant, les enfants observent la façon de faire des petits amis, car faire le même geste ensemble, c'est signer

son appartenance au groupe » (2007). L'oralité ici a donc bien aussi une fonction distinctive de groupe, par une littérature orale destinée aux enfants, par une connivence qu'elle fournit aux enfants entre eux, et par un langage de détournement et d'invention propre aux enfants pour se distinguer des adultes. Effectivement, si l'oralité est l'appropriation du langage, la communauté enfantine a toujours su la subvertir et la détourner. La période qui précède la maîtrise de la parole et de la langue est un temps d'exploration. Exploration des mots, des constructions de phrases, d'inventions aussi et de secrets. *La Guerre des Boutons* de Louis Pergaud (1912) est un bel exemple des mots et expressions qui distinguent. Dans ce roman, toutes les notes en bas de page qui expliquent ce que veulent dire les mots pour un•e lecteurice non initié•e concernent les termes franc-comtois (*cotainer*, qui signifie « muser et bavarder inutilement »), l'argot (*piquer une larme* pour « boire la goutte »), ou un langage enfantin (*tope* ou *fronde à lastique*, respectivement « pistolet en sureau » et « fronde à élastique »). Les expressions propres aux enfants de ce livre sont donc considérées au même titre qu'une langue aux mots propres, et à traduire pour ceux qui n'appartiendraient pas à la communauté pouvant les comprendre. On pourrait ainsi parler de sociolecte³⁰, que le dictionnaire de l'Académie française définit comme « l'ensemble des façons de parler particulières à un groupe social donné, constituant son usage propre de la langue » et différent du dialecte, propre au territoire. De la même façon, Patrick Rayou (1998) évoque la langue inventée par des filles à l'école primaire pour que les garçons ne les comprennent pas « il permet alors aux filles de sortir du cadre des épreuves dans lesquelles les garçons voudraient les enfermer et de renverser, dans un autre domaine, des rapports de force qui leur sont généralement défavorables ». En ayant une connaissance que les autres n'ont pas, on reprend du pouvoir sur ce que ceux d'un *autre* groupe pourraient nous prendre et ainsi avoir une maîtrise dessus. De la même façon, le fameux « kouakoubé³¹ » si répandu dans les écoles peut être compris comme une façon pour les enfants de piéger les non-initié•es (ici les adultes qui n'ont pas accès aux *trend*³² des réseaux sociaux) en se moquant d'eux, et de réaffirmer une distinction entre un groupe et un autre. Comme il en est d'une blague qui en ferait rire certains et pas d'autres, en fonction de connivences partagées, et donnerait à voir directement qui en est, et qui n'en est pas.

³⁰ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1900>

³¹ Jeu qui consiste à dire à quelqu'un « t'as les kramptés » (qui ne veut rien dire), la personne par réflexe répond « quoi », et l'initiateur lui dit « kouakoubé ». Reprise du principe du jeu qui où il faut répondre à quelqu'un qui dit « quoi », « feur » [coi-ffeur].

³² Modes sur les réseaux sociaux

Le jeu de mots, en dehors de l'amusement - qui est loin d'être négligeable - a donc bien des fonctions : d'appropriation, d'apprentissage, de détournement du topic, et de distinction. Mais il y a une fonction de l'humour que nous n'avons pas encore abordé et qui reste pourtant primordiale : le plaisir du jeu, d'être ensemble.

Plaisir du jeu

Yannis : Ah ouais ? Eh ils prennent le sécateur et il te fout à terre

Hugo : Ah ouais ?

[rires d'enfants]

Julien : Non non Yannis toi t'es le spectateur

Hugo : Ok je prends un pistolet

Katia : Je vais leur faire comme ça moi [imite des coups de poings]

Julien : Tu peux dire que stop

Katia : Blam blam blam

Yannis : Stop [très aigu]

Katia : blak

[les filles rigolent]

Julien : Non

Yannis : Mais c'est n'importe quoi là l'autre elle dit blablablablak, après elle la met au sol en mode...

[les filles sont mortes de rire]

Julien : Est-ce que t'as des idées toi pour arriver à faire une...

Mina [rigole] : je suis morte

Yannis : Mais oui

Hugo : Allez stop ! Stop !

Hugo : Stop bougez plus !

Roger Cousinet (1981-1973), pionnier de l'éducation nouvelle en France, considère que le besoin de socialisation chez les enfants est biologique, et qu'il doit impérativement être satisfait. D'après lui, la socialisation se fait en premier lieu par le jeu chez les enfants, à travers la rencontre et le mimétisme entre différentes générations. Il écrit : « les formes élémentaires de la socialisation apparaissent dans le jeu, ou plus exactement, dans cette forme d'activité composite à laquelle nous donnons le nom commode de jeu, pour la distinguer de cette synthèse organisée d'actes dirigés vers une fin que nous appelons travail ». Néanmoins, la figure du maître viendrait empêcher ces socialisations naturelles « par l'opposition du maître qui l'interdit dans la classe et ne la laisse donc se constituer que clandestinement ou très fragmentairement pendant les récréations. Elle se

constitue néanmoins puisqu'il s'agit là d'un besoin beaucoup trop fort pour qu'il ne se satisfasse pas malgré ces résistances ». (Cousinet, 1950). Nous ne savons pas si nous adhérons totalement à la dimension biologique de la socialisation, mais nous gardons de ce travail précurseur l'importance du jeu dans la socialisation. Ana Vasquez et Isabel Martinez (1990) écrivent que « toute institution s'octroie des normes de fonctionnement, mais ces normes impliquent aussi des “latitudes”, des marges acceptables de transgression, car il est impossible que dans un jeu relationnel normal et prolongé, un acteur social puisse se tenir toujours à l'intérieur de ce qui est permis par l'institution. De cette façon, un aspect important de la socialisation consiste à apprendre quelles sont les limites valables de transgression des normes de l'institution, et quelles sont les modalités “socialement acceptables” pour le faire ».

Dans l'extrait cité plus haut, le cadre de jeu encadré par l'atelier, devient un jeu libre, au cadre reconquis par les enfants. Baptiste Besse-Patin (2014) parle de « jouabilité » d'une situation, qui donne ou non les conditions possibles pour les enfants de pouvoir jouer dans un espace spatio-temporel défini. D'après lui, dans le contexte scolaire, les animateurices contraignent souvent les enfants à jouer à des jeux dont ils n'ont pas forcément envie initialement. Il écrit : « durant le temps libre, les enfants peuvent décider de leur engagement dominant tandis que les animateurices y sont subordonné-es et affecté-es à une posture de surveillance. Selon des caractéristiques situationnelles comparables (engagement défini, la temporalité, l'espace et la structuration des groupes), la jouabilité des situations sera plus ou moins réduite. En d'autres termes, la participation c'est-à-dire la puissance d'agir des enfants, est corrélée à cette jouabilité ainsi qu'à la présence de leur “jouer” ».

Ainsi, le fait pour les enfants de transformer la scène de théâtre-forum en jeu libre participe à leur socialisation, et ils le font avec plaisir (on note la fluidité des échanges et les rires récurrents). La « jouabilité » de l'interaction est donc la déformation de la situation initiale. Les enfants prolongent la scène de théâtre-forum en sortant des règles initiales qui consistent à répondre à une problématique. Yannis souligne d'ailleurs l'éloignement du cadre initial lorsqu'il dit « mais c'est n'importe quoi là l'autre elle dit blablablablak, après elle la met au sol en mode... ». Ces moments sont d'autant plus importants que les enfants ont peu l'occasion, particulièrement dans les temps scolaires - hors des temps de récréation - d'avoir des temps de jeux totalement libre. On remarquera aussi que c'est un des rares moments où les enfants s'amuse et interagissent ensemble, tout genre confondus, même s'il reste bref. Le fait d'être ensemble, et de rire ensemble, participe aussi à créer ou renforcer un lien entre les participant•es. Martin Rod et ses collègues parlent « d'humour affiliatif » (2003). L'humour affiliatif est un humour qui sert à créer ou renforcer les liens sociaux, à

mettre à l'aise, à détendre l'atmosphère. Il n'attaque pas une personne en particulier, il vise la connivence, le plaisir partagé, et la cohésion du groupe.

Faire le clown : personnages, attitudes et mimiques

Hugo [grosse voix] : Bon les filles, vous arrêtez de vous disputez sinon je dis à un adulte

Finissons cette partie en s'arrêtant sur l'attitude, la performance d'un personnage pour susciter le rire chez le public qui nous fait face. Cela clôturera sur la différence entre les rôles sociaux et le jeu de rôle explicite. Ou bien sur le rôle dans l'interaction qui consiste à jouer un rôle. Nous l'avons vu, l'humour permet de dire, d'aborder des choses que l'on ne pourrait pas de façon sérieuse. Jouer un personnage permet d'élargir de la même façon les limites acceptables des possibles tolérés. Tout en suscitant le rire, et de là, si ça fonctionne, d'obtenir une certaine gratification sociale. Voyons deux extraits où les enfants jouent à performer. Le premier se situe lorsque les enfants doivent redire les observations faites lorsqu'ils se sont croisé•es :

Milan [avec une voix drôle] : Ah ! T'as un tee-shirt avec des rayures !

[Les enfants rigolent]

[...]

Milan : J'ai été drôle ou pas ?

Apolline et Eugénie : Ouais !

Milan est un petit garçon de CM, qui fait partie de l'exceptionnelle minorité de garçons qui est dans un groupe avec des filles. Il passe la plupart de son temps avec Apolline et Eugénie, en CM également. La première fois que je l'ai rencontré, il était en CP. Il m'a dit « tu vas voir, je suis un clown » et s'est tapé la tête contre le mur avec une expression faciale qui se voulait rigolote. C'est un petit garçon qui, au début de sa scolarité en élémentaire, a eu des difficultés à s'adapter aux contraintes et règles scolaires, n'arrivant pas à se concentrer longtemps sur la même tâche et à canaliser son énergie. Néanmoins, lorsqu'il se mettait à faire ses exercices, il avait beaucoup de facilités à les terminer et le faisait très rapidement. C'est aussi un petit garçon sensible et curieux, qui ne s'insère pas dans les normes d'une masculinité hégémonique³³ (n'a pas de mal à avoir des filles comme amies, met des bijoux auxquels il porte attention, n'est pas dans une attitude défiante ou intimidante). J'ai déduit qu'il venait d'une classe sociale élevée lorsqu'il m'a dit qu'il

³³ Voir à ce propos le chapitre « juger les autres enfants » dans *L'enfance de l'ordre* de Julie Pagis et Wilfried Lignier, 2017.

« conduisait la *Tesla* de son père ». Il performe régulièrement le rigolo, le clown, majoritairement avec son corps, ses mimiques, ses intonations. Ici, nous avons un extrait représentatif de la place qu'occupe le fait de jouer un rôle de rigolo pour Milan. Il l'assume en reprenant l'observation pour la tourner en moquerie - comme les autres enfants avant lui - mais ajoute à son intervention une façon de la dire fictionnelle, qui ne serait pas la prosodie d'une moquerie qu'on dirait en situation réelle. Il en fait une *interprétation*, il s'approprie la consigne pour la jouer devant un public fictif. Il vient s'assurer de l'effet produit juste après lorsqu'il demande à ses amies « j'ai été drôle ou pas ? ». Son intention performative est donc claire : d'être drôle. Pour reprendre le concept de Road & al., son jeu participe à de « l'humour affiliatif », avec l'intention de faire rire, sans viser personne, dans un plaisir partagé. Est-ce une façon de décider soi-même de son rôle social en jouant un personnage, lorsque celui d'une masculinité normative ne convient pas ? De trouver de la gratification sociale et de la valorisation autre part que dans une identité genrée qui ne lui laisse pas la place d'exister pleinement au sein des interactions enfantines normatives de l'espace scolaire ? Nous ne pouvons pas en être sur, mais ce que nous pouvons affirmer, c'est qu'on choisit aussi le type d'humour que l'on mobilise en fonction de ce que nous permet notre place au sein d'un groupe, de notre identité construite dans un système relationnel spécifique.

Passons au deuxième extrait : Yannis met en scène l'anecdote qu'il a racontée, dans laquelle il a eu un litige avec un autre enfant qui a menacé de le frapper. Les enfants doivent rejouer la scène, sous les instructions de Yannis. Nous avons isolé des moments où Yannis joue le rôle du réalisateur :

Yannis : On tourne le film !

[...]

Yannis : Assez de blabla !

Julien [rigole] [à Marguerite] : Le réalisateur fou t'sais. J'aime bien moi.

[...]

Yannis : ACTION !

[...]

Yannis : C'est scandaleux ! Je peux pas jouer dans ces conditions !

[Tout le monde explose de rire]

Yannis reprend l'analogie du théâtre-forum avec la télé pour se faire le réalisateur de son film. Il emploie un vocabulaire propre au milieu du cinéma (*film* ; *action* ; *je ne peux pas jouer dans ces conditions*). Ici, le rôle fictif de réalisateur qu'il se donne lui permet d'adopter une posture autoritaire. L'humour et le jeu lui donnent dans ce cadre du pouvoir qu'il n'aurait pas - ou du moins

pas le droit d'avoir. Si nous mobilisons la classification de Road & al., l'humour employé est un « humour agressif », « potentiellement nuisible ou préjudiciable » et « au détriment des relations avec les autres ». Son personnage le distingue des autres, lui donne une place différenciée (celle du réalisateur), qui lui permet de diriger les interactions tout en restant dans le cadre de la fiction, de l'humour - en utilisant un champs lexical reconnaissable qui rappelle que ce n'est pas le sien. Néanmoins, le personnage transforme cet humour agressif en humour affiliatif : ce n'est pas un humour visé, rabaissant ou humiliant. Il peut ainsi avoir du pouvoir (réellement dans la gestion de la scène) tout en inversant l'effet de ses paroles, qui, de dirigeant, devient drôle, et pas pris au sérieux.

Jouer un personnage peut donc permettre de redéfinir l'espace de son pouvoir d'agir, en définissant un nouveau pouvoir d'agir, qui se situe à l'intersection de celui de l'individu et de celui du personnage qu'il joue. Le personnage a aussi un réel pouvoir performatif que n'a pas forcément son acteur mais dont le bénéfice lui revient : être drôle, avoir du pouvoir.

Conclusion

Nous avons cherché à comprendre les interactions des enfants à travers le prisme du rire : qu'il s'agisse de ses modalités, de ses fonctions pour l'individu comme pour le groupe, ou de sa qualité de marqueur social. En abordant, au sein de l'atelier, des thématiques comme les insultes, les différences et les moqueries, nous avons circonscrit ses manifestations dans des contextes spécifiques. Les enfants sont imprégnés par des normes qui régissent les rapports entre adultes (liées au corps, au genre, aux stigmates), mais aussi de l'adulte à l'enfant (soumission de l'enfant à l'adulte, attente d'un bon usage de la langue). Dans le même temps, et avec une cognition qui leur est propre, les enfants les découvrent, les ajustent et les comprennent, et ce, à l'aune de leur identité d'enfant, et d'autres identités qui les traversent : classe sociale, niveau de langage, genre, origines etc. D'après Howard S. Becker (1985) : « en étudiant les entrepreneurs de morale — aussi bien que ceux qu'ils cherchent à contrôler — les analyses interactionnistes violent la hiérarchie de la crédibilité établie dans la société ». Les enfants sont ainsi parfois eux-mêmes ces « entrepreneurs de morale ». En décortiquant et *dé-naturalisant* les interactions entre personnes (entre enfants, et entre adultes et enfants), nous faisons apparaître des normes implicites et explicites qui encadrent ces dernières : on n'interagit avec un groupe ou un·e individu qu'en étant sanctionné·es (positivement ou négativement), en fonction de son identité (intrinsèque comme relative). L'approche interactionniste donne à voir les hiérarchies et inégalités sociales qui se trouvent en creux dans les possibles d'interactions.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pourquoi les enfants rient-ils ? Cette question qui a traversé notre travail n'est pas à comprendre comme cherchant une réponse, une cause. Mais plutôt, comme une vraie question méthodologique : pourquoi le rire ? Qu'est-ce qu'il permet ? Qu'est-ce qu'il apporte ? Quelles perspectives ouvre-t-il ? Ce qui nous intéressait était de comprendre pourquoi une chose, une prise de parole, un comportement, étaient drôles dans une situation donnée. Et les conditions réunies pour qu'ils le soient. Porter attention au rire est un apprentissage des normes et inférences partagées par un groupe, et de l'inflexion du pouvoir d'agir de chacun•e pour inverser des tendances. Rire c'est rajouter une information à son propos, c'est atténuer une intervention, c'est renforcer un lien. Le concept d'*agency* a traversé en filigrane toute notre analyse, pour l'individu comme de façon relationnelle. Nous avons vu que la possibilité de rire et de faire rire dépend de la marge de manoeuvre qu'ont les individus, mais influe aussi sur cette dernière. Le rire rabat les cartes du pouvoir d'agir. Mais il acte aussi la transgression. Il nous donne l'information qu'un cadre d'interaction est inhabituel, que la routinisation d'attentes normatives d'interactions viennent d'être rompues. Le rire est ainsi aussi un apprentissage des normes en vigueur.

Nous avons proposé dans ce mémoire notre appui théorique qu'il nous paraissait important de rendre transparent pour comprendre d'où nous partions. Nous avons aussi proposé une longue partie sur la construction et l'application du cadre de l'atelier, avec ses évolutions et la façon dont les enfants et adultes s'en emparaient. Nous pensions que sans cette partie, les lecteur•ices manqueraient d'un contexte sensible pour saisir ensuite l'analyse des rires des enfants.

Avec l'analyse des interactions entre les enfants, le rire nous informe à différents titres : individuel, relationnel, et normatif. Il vient ponctuer les échanges de façon polymorphe, de la même façon que la virgule, le point-virgule, ou les points de suspensions, donnent des directions différentes à une phrase.

Nous avons analysé les manifestations du rire dans un espace social délimité par un lieu (l'école), un cadre posé (celui de l'atelier), des participant•es défini•es (les enfants et les adultes présent•es), des thématiques spécifiques abordées (moqueries, différences, insultes), et des activités proposées (théâtre-forum, création de personnages). Cette combinatoire suffit à ce que l'analyse ne soit pas exhaustive - ce qui n'est d'ailleurs pas l'enjeu ici. Nous voulions avant toute chose démontrer que le rire s'explique, et n'a rien de hasardeux, de surcroît chez les enfants. C'est pour cette raison que nous nous sommes concentrés sur les micro-interactions.

L'« interaction » est composée du préfixe *inter* (entre), et de la racine latine *actio* (action), qui « suggère la présence d'une action réciproque qui peut se faire entre deux ou plusieurs personnes, phénomènes ou éléments » (Frozzini, 2021). Emmanuel Kant (cité par Frozzini), en « offre trois analogies (la permanence, la succession et la simultanéité) ». En nous appuyant sur ces trois éléments, nous avons cherché à comprendre, lors de l'avènement d'une interaction, si elle surprenait ses interlocuteur•ices, si elle advenait régulièrement, et le contexte dans lequel elle se produisait, engageant dans le même temps toutes les parties prenantes. Nous gardions à l'esprit qu'une interaction n'est pas une entité autonome, et ne peut être comprise en dehors des individus l'ayant initiée, et pris•es dans l'interaction. Tout comme on peut dire que « l'intime est politique », l'interaction est sociale, et c'est bien pour cela que son analyse est pertinente.

Nous avons apprécié rire avec les enfants, que ce soit dans la légèreté comme dans la pesanteur. Nous nous sommes laissé surprendre par leur façon de mobiliser l'humour. Et nous avons été passionnés par le rapport poétique des enfants au langage dont nous pensons que nous avons beaucoup à apprendre. La mise en place d'une recherche participative était aussi non négligeable pour nous, dans la réciprocité de bénéfices qu'elles pouvaient apporter - à la chercheuse mais aussi aux protagonistes du terrain. Cela nous a permis de nous sentir en accord avec la direction qu'a pris cette recherche, et la justification de son existence en soi. Peut-être est-ce uniquement une façon de se rassurer quant à notre démarche, mais nous espérons avoir permis d'ouvrir des brèches d'espaces de discussion, de réflexion, et de transformation pour les enfants.

Nous pouvons affirmer que le rire est politique du seul fait qu'il permette de transgresser, et cela est précieux. Car transgresser les normes, c'est ce qui permet de se positionner dans un monde social qui nous préexiste.

Laissez les enfants rêver
Ne les cassez pas d'avance
Donnez-leur au moins la chance
D'apprendre un jour à voler
Laissez les enfants choisir
Des chemins qui vous dépassent
N'effacez jamais leurs traces
Vous les verrez revenir

[...]

Laissez

Laissez-les

Ils vont s'envoler ensemble

Un même ciel les rassemble

Ils ont des sommets à gravir

Laissez

Laissez les enfants grandir

Avant qu'ils nous ressemblent

- Anne Sylvestre, *Laissez les enfants*, 2007.

ANNEXE - LUCARNE SUR DES PAROLES D'ENFANTS À PROPOS DE LA DIFFÉRENCE

Marguerite : Pour vous qui c'est la personne la plus différente ?

Hugo : Heeeeu. Mon frère jumeau.

Si, jusqu'à maintenant, nous avons analysé les interactions enfantines de façon interactionniste - avec donc une focalisation sur les cadres et modalités d'interactions, l'ethnolinguistique, et la fonction du rire -, nous proposons ici de rapporter les propos des enfants concernant les différences sous une forme réfléchie. Nous nous concentrerons alors sur le fond de leurs propos, plus que sur les façons dont ils sont énoncés. La démarche sera de tendre l'oreille (ou plutôt de tendre l'oeil) sur ce que des enfants ont eu à dire.

Cette dernière partie se distingue des précédentes, dans le sens où l'approche de la conception des différences par les enfants n'a pas été approfondie durant les ateliers proposés, ce qui en fait une ébauche quand à cette thématique. Néanmoins, nous considérons qu'elle pouvait, sans être totalement aboutie, enrichir le propos, et qu'il aurait été dommage de ne pas rapporter les participations des enfants.

La thématique de la différence et de ce qui la rejoint plus largement a été abordée explicitement de plusieurs façons durant l'atelier. Il y a eu la question de ce que voulaient dire les termes « normal » et « pas normal », l'invitation à partager des moments où les enfants ne se sont pas senti•es bien ou compris•es, la lecture d'un livre sur des personnages aux stigmates physiques qui cachent des parcours de vie singuliers³⁴, et les réactions et reformulations des enfants à propos, la création de personnages et de difficultés qui les traversent, la réflexion commune sur les moqueries, sur les personnes les plus différentes de nous et sur celles qui nous ressemblent le plus, la tentative de donner une définition de ce qu'est une insulte, et la réflexion quant aux mots qu'on emploie.

Rapide point théorique sur le concept de différence

D'après Gilles Deleuze (2011), « les platoniciens disaient que le non-Un se distingue de l'Un, mais non pas l'inverse, puisque l'Un ne se dérobe pas à ce qui s'en dérobe ». Pour reformuler, la différence - ou plutôt le différent - existe uniquement relativement face à ce qui la différencie. Et

³⁴ BEAULIEU, Baptiste, 2023, *Les gens sont beaux*, Les Arènes.

même plus que ça : il y a l'objet de référence, qui incarne donc un plein, une unité - qui serait une norme -, et ce qui s'en distingue : ce qui est considéré comme *n'étant pas* cet objet de référence. Deleuze écrit plus loin : « La différence « entre » deux choses est seulement empirique, et les déterminations correspondantes, extrinsèques » (Deleuze, 2011). Nous avons donc deux aspects de la différence : 1) *intrinsèque* : une chose qui n'est pas une autre, ou plutôt qui est une *non-autre*, et 2) *extrinsèque* : deux choses qui, par des jugements *extérieurs, synchroniques* et *arbitraires*, deviennent avant tout autre chose non semblables entre elles. Et c'est cela, cette aporie de l'inexistence de l'un sans l'autre qui crée l'*Autre*, l'*altérité*, et dans la continuité, le *Nous*. Lorsque Philippe Schaffhauser (2004) écrit que « « Nous », ce sont « les autres » et vice-versa », il veut dire par là que « notre meilleure expérience de l'autre le ramène à ce qui nous sépare de lui ». C'est-à-dire que les différences exprimées et visibles vis-à-vis d'un *Autre* sont constitutives d'une identité en miroir inversé qui ne pourrait exister sans elle. Pour le citer encore « l'autre n'est pas une catégorie de l'altérité, mais à proprement parler il s'agit d'une face de l'identité ». Le dictionnaire de *L'Académie française*³⁵ donne deux définitions de la différence : « 1. Ce qui fait qu'une ou plusieurs choses, un ou plusieurs êtres ne sont ni semblables, ni égaux ; ce qui permet de les distinguer. 2. Écart qui sépare deux grandeurs, deux quantités ». Le dictionnaire *Le Robert*³⁶ en ajoute une : « quantité qui, ajoutée à une quantité, donne une somme égale à une autre ». Autrement dit, la différence c'est aussi le contraire, l'exact opposé. Et cela permet de définir « les inclus et les exclus, les conformes et les déviants » (Kastoryano, 2005). Howard S. Becker, dans son livre *Outsiders* (1985), définit comme « outsiders » ceux qui transgressent les normes. Car les normes sont la clé de voute de l'institution d'une différence, dans leur rapport de proximité avec ces dernières. Pour Becker, il incombe la tâche de faire respecter les normes, « par un corps spécialisé [...] mais cette tâche peut aussi être l'affaire de tout un chacun, ou du moins de tous les membres du groupe auxquelles les normes sont censées s'appliquer ». Mais pour qu'un individu décide de faire respecter les normes, il faut qu'il y trouve un « intérêt personnel ». Nous avons vu précédemment qu'il peut être symbolique et apporter de la valorisation à son émetteur, mais permet aussi de réaffirmer qui est dans un groupe et qui n'y est pas - l'émetteur affirmant son appartenance.

En dehors de ces réflexions philosophiques, nous allons voir ce que les enfants disent, de ces termes comme « normal » ou « différent », qui sont rentrés dans le langage commun, et employés sans être forcément questionnés. Nous allons donc retranscrire la matière brute de questions explicites posées aux enfants pour en avoir un aperçu.

³⁵ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2448>

³⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/difference>

Qu'est-ce que ça veut dire normal ?

Émile : Normal c'est habituel, c'est normal de pas taper, c'est logique. C'est logique. Et pas normal, c'est quelque chose qui n'est pas normal, qui n'est pas habituel, qui n'est pas bien.

[...]

Alexis : Bah quelque chose de normal, c'est comme ce qu'il disait, c'est normal, c'est habituel, il n'y a rien d'extraordinaire dans ça. Par exemple une mouche qui vient m'embêter pendant que je lis, c'est normal.

Nous retrouvons dans ces réponses comment ce qui est « normal », la norme donc, est considéré comme une chose en soi, qui n'est pas relative, mais bien la valeur de référence qui induira l'anormalité en fonction de son écart avec celle-ci. « Normal » et « pas normal » sont définis de façon tautologique (*quelque chose de normal [...] c'est normal ; pas normal, c'est [...] pas normal*). Le normal est le réconfortant, le « logique », ce qui se retrouve comme une sensation familière (*c'est habituel ; il n'y a rien d'extraordinaire*). À l'inverse, ce qui n'est pas normal se définit en négation (*pas normal ; pas habituel ; pas bien*). Le normal est aussi emprunt d'éthique et de morale, si on le lit à l'inverse du pas normal (*pas bien*). Car le « bien » ou le « pas bien », de la même façon que le « normal » et « l'anormal », sont relatifs au système subjectif de la personne qui l'emploie, et de l'institution légitimante à laquelle elle adhère et se réfère.

Néanmoins, lorsque la chercheuse demande « Vous avez des exemples des fois où il y a des choses qui peuvent être normales pour quelqu'un [...] et la même chose va être pas normale pour quelqu'un d'autre ? », les enfants sont réceptif•ves :

Mina : Nous on a envie de dire à quelqu'un, on a envie de toucher, la main par exemple de quelqu'un, et nous on pense que c'est normal et l'autre il pense que c'est pas normal...

[...]

Émile : Après normal il peut y avoir aussi, par exemple dans une religion ça peut être normal d'aller faire la prière.

Émile : De suivre les lois de la religion ou des trucs comme ça.

[...]

Marguerite : C'est surtout qu'on peut faire des choses différentes en pensant chacun que c'est normal.

[...]

Émile : À la mosquée ya une tour. Et dedans il y a quelqu'un chante pour appeler les gens à la prière, dans la religion catholique il n'y a pas ça.

[...]

Ozgur : Si c'est l'anniversaire de quelqu'un bah c'est normal de faire un cadeau.

Marguerite : Ouais. Mais des fois oui des fois non. Des fois il y en a qui offrent pas de cadeau tu vois.

Hugo : Parce que on avait pas l'argent c'est normal.

Il est intéressant de remarquer comment les enfants comprennent l'impermanence de la normalité et ses interprétations subjectives. C'est toutefois utilisé pour justifier tel ou tel comportement, pratique (*Si c'est l'anniversaire de quelqu'un bah c'est normal de faire un cadeau ; Parce que on avait pas l'argent c'est normal*).

Qui est la personne la plus différente que vous ayez rencontrée ?

Marguerite : Huuum. Pour vous, par exemple, je sais pas, qui c'est la personne...

Yannis : Qu'on aime le plus ?

Marguerite : La plus différente.

Marguerite : Que vous ayez rencontrée.

Hugo : Heeeu. Mon, mon frère jumeau.

Marguerite : Le plus différent ?

Hugo : Oui.

Marguerite : Pourquoi ?

Hugo : Aaaah. Il a.. Il est, il est dans mon pays déjà.

Marguerite : Ouais

Yannis : En France.

Hugo : Le Cameroun, le Cameroun.

Yanis : Mais là on est pas au Cameroun.

Julien : Chhht.

Marguerite : Oui mais c'est aussi son pays apparemment.

Yannis : Ah bon.

Hugo : Ensuite, bah ya mon frère Amory il a un frère jumeau aussi.

Marguerite : Alors toi t'as un frère jumeau ?

Hugo : Oui.

Marguerite : Qui s'appelle comment ?

Hugo : Bah Hugo.

Marguerite : Hugo aussi ?

Hugo : Ouais.

Marguerite : Et t'as un autre frère, Amory ?

Hugo : Oui.

Marguerite : Qui a lui aussi un frère jumeau ?

Hugo : Oui.

Yannis : Qui s'appelle Amory.

Hugo : Amory.

Marguerite : D'accord, ok. Et pourquoi ton frère jumeau il est très différent de toi ?

Hugo : Bah parce qu'il a pas les tâches de rousseurs comme moi, il a pas les même yeux.

Marguerite : Il a les yeux de quelle couleur ?

Hugo : Je sais pas. Je l'ai jamais vu.

Marguerite : D'accord.

Yannis : Mais du coup comment tu sais qu'il a pas les même yeux que toi si tu l'a jamais vu ?

Hugo : Parce que c'est ma mère je lui ai demandé.

Yannis : Ah.

Hugo : Elle est jamais allée là-bas.

Hugo : Ensuite heu.. après bah il a pas les même habits, il a pas la même maison, après c'est tout.

Ozgur : Et bah c'est mon cousin. C'est parce qu'il habite en Suède du coup il parle suédois.

Julien : Aaaah d'accord.

Yannis : Du coup il parle anglais.

Ozgur : Suédois.

Julien : Et tu parles avec lui toi des fois ?

Ozgur : Oui je suis suédois.

Julien : Il parle français aussi ?

Ozgur : Je suis Suédois.

Julien : Ok. C'est toi qui parle suédois avec lui. C'est ça ?

Ozgur : Oui.

Yannis : Du coup heu moi j'ai un frère jumeau maléfique.

Hugo : Hi !

[...]

Yannis : Un jour quand je me suis baladé avec mon papa, bah j'ai vu quelqu'un dans la rue, il m'a, il m'a dit, il m'a dit « Yannis crois moi je suis ton frère jumeau Yannisso », du coup il avait pas les même cheveux que moi il avait les même cheveux qu'Hugo.

Hugo : Eeeh.

Yannis : Il avait pas les même yeux que moi il avait les yeux verts.

Hugo : Moi aussi j'ai les yeux verts.

Yannis : Après du coup, il avait un tee-shirt... Non il avait les yeux rouges.

Hugo : Ah.

Yannis : Avec un tee-shirt, avec un tee-shirt rouge. Genre ses habits ils étaient tout rouges.

Hugo : Ah bon ?

Yannis : Du coup...

Julien : Est-ce que c'est ton imaginaire ou est-ce que c'est vrai ce que tu...

Yannis : Non c'est vrai.

Julien : ... racontes Yannis ?

Yannis : ... c'est vrai c'est vraiment vrai.

Julien : Ouais ok.

Yannis : Après quand il a vu mon père et ma mère et bah après il est parti en courant.

Julien : Ok.

Hugo : Aïe.

[...]

Marguerite : Donc toi c'est le pays, toi c'est la langue, c'est pour ça qu'il est plus différent de toi, parce qu'il parle pas la même langue c'est ça ?

Ozgur : Oui, et aussi le pays.

Marguerite : Et aussi qu'il est dans un autre pays, c'est vrai.

[...]

Marguerite : La deuxième personne que tu connais, qui est la plus différente de toi ?

Hugo : Mon frère.

Marguerite : Pour Yannis là. Toi je sais que c'est frère. Toi c'est ton cousin.

Yannis : Saïda.

Hugo : Heu !

Marguerite : Pourquoi ?

Yannis : Parce que c'est une fille.

Marguerite : Ok.

Yannis : Et déjà elle aime, heu elle aime pas les brocolis et moi j'aime.

[Marguerite rigole]

Yannis : Elle aime pas les fruits et légumes et moi j'aime.

Hugo : Moi aussi !

Ozgur : Ooooh !

Yannis : Et aussi elle est plus, elle est plus grande que moi. Elle fait un an de, elle fait 1cm de plus pas comme moi.

[Hugo rigole]

Yannis : Et aussi heu... Elle a 12 ans pas comme moi. Non ! Elle a 11 ans.

[...]

Marguerite : Et moi avant, tout à l'heure la question qu'on se posait quand vous étiez pas là, par exemple si vous réfléchissez c'est : vous, quelle est la personne la plus différente de vous que vous connaissez ?

Katia : Hum...

Anissa : Ma mère.

Marguerite : Pourquoi ? Tiens regarde tu veux le.. hop.

Julien : C'est intéressant ça.

Anissa : Nan c'est pas ma mère. Pourquoi j'ai dit ma mère moi ? [rigole]

Marguerite : Pourquoi pas peut-être hein.

Julien : C'est intéressant en vrai.

Katia : Ah ma copine.

Marguerite : Alors qui veut commencer à expliquer ?

Marguerite : Vas-y. Alors pourquoi ta copine c'est celle qui est la plus différente de toi ?

Katia : Pourquoi elle a une soeur, moi j'ai pas de soeur.

Marguerite : Ok.

Katia : Elle a une grande soeur, une autre grande soeur.

Katia : Et elle a un frère, comme moi. Et sa maman, elles sont copines mais elles se ressemblent pla. Et même leurs pères se ressemblent pas, pourquoi, mon père il est chauve. Il est chauve.

Marguerite : Et son père il a des cheveux ?

Katia : Oui il a des cheveux.

Marguerite [rigole] : D'accord

Katia [rigole] : Mon père il est chauve.

Anissa : Ah heu Flavia.

Marguerite : Ouais.

Anissa : Flavia parce qu'elle, elle a des frères et des soeurs.

Anissa : Elle est viande et moi je suis sans viande. Heeeeu, et heu... et voilà.

Qui est la personne qui vous ressemble le plus ?

Marguerite : Et moi j'ai une question maintenant : qui c'est la personne que vous connaissez qui vous ressemble le plus ?

Yannis : Bah mon frère jumeau.

Hugo : Moi aussi mon frère jumeau.

Julien : Yannisso ?

Marguerite : Ah donc c'est en même temps...

Ozgur : Moi c'est, moi c'est mon frère heuuu c'est mon, c'est mon cousin.

Yannis : Naruto ou Yanisso.

Marguerite : La personne qui...

Ozgur : Il s'appelle Gunnar.

Marguerite : La personne qui est la plus différente de vous c'est aussi la personne qui vous ressemble le plus ? C'est la même personne qui est la plus différente et qui vous ressemble le plus ?

Hugo : Hmm hmm...

[Brouhaha]

Hugo : Moi j'aime plus mon frère que mon frère jumeau.

Julien : Yannis, Yannis reviens.

Ozgur : En fait je sais pas comment il s'appelle mais je l'ai déjà vu un...

Julien : Viens écouter.

Ozgur : En fait c'est quelqu'un qui sait lire dans le noir mais pas dans la lumière.

Marguerite : Ah oui ? Comment ça se fait ça ?

Hugo : J'sais pas.

Marguerite : Et moi j'ai une question pour Hugo.

Hugo : Quoi ?

Marguerite : Si tu dis que ton frère jumeau c'est celui qui te ressemble le plus, en quoi il te ressemble ?

Hugo : Bah je te l'ai dit tout à l'heure.

Ozgur : Bâton de parole.

Marguerite : Tout à l'heure tu m'as dit les choses qui étaient pas pareilles.

Hugo : Oui.

Marguerite : Mais alors qu'est-ce que c'est les choses qui sont comme toi ?

Hugo : Aaaah j'sais pas. Les cheveux.

Marguerite : Ouais.

Hugo : Le nez, la bouche aussi, les oreilles, hmmm le pantalon.

Ozgur : Les cheveux, les pieds, le corps.

Julien : Yannis, Yannis.

Ozgur : Le corps il est fabriqué pareil.

Hugo : Bah oui le corps. Ensuite heuuuu...

Yannis : Les yeux.

Hugo : Bah non.

Ozgur : Les joues !

Hugo : Bah non.

[...]

Marguerite : Et une question pour Yannis : toi c'est qui la personne que tu trouves qui te ressemble le plus ?
 Qui est la plus comme toi ?

Yannis : Mon petit frère.

Marguerite : Ok et pourquoi ?

Yannis : Beeeh déjà il a quatre ans.

Ozgur : Ah mais toi t'as pas 4 ans.

Yannis : Mais il a les même cheveux que moi.

Ozgur : Ah.

Yannis : Le même caractère que moi.

Julien : Hmmm.

Yannis : Il est gentil comme moi.

Hugo : Moi aussi.

Yannis : Il a... Il... Il sait faire heu il sait marcher comme moi.

Julien : Hmm.

Yannis : Il sait courir comme moi... Il sait tomber comme moi.

[Les enfants rient]

Yanis : Il sait jouer au foot, il sait jouer au basket comme moi. Il sait jouer au foot comme moi.

[Ozgur rit]

Hugo : Caca.

Yannis : Heu après il sait aussi faire heu dodo comme moi.

[Julien rigole]

Hugo : Bah ça c'est facile ça.

Yannis : Il sait aussi faire heu... popo.

[Ozgur rigole]

Marguerite : Mais ça comme plein de gens non ?

Yannis : Ouais.

Marguerite : Ça c'est heu c'est vivre.

Yannis : Ouais.

Ozgur : Du caca du pipi.

Julien [rit] : Ouais c'est clair !

[Marguerite rigole]

Hugo : Caca pipi prout chocolat.

Marguerite : Ça c'est être en vie quoi.

Hugo : Quelqu'un fait pipi dans la rue.

Yannis : Il sait aussi manger.

Julien : Oui, donc il est vivant.

Marguerite [rigole] : Donc il est vivant.

Hugo : Caca pipi chocolat flou.

De toutes ces discussions sur les différences et les ressemblances, nous comprenons que les principales caractéristiques qui déterminent les différences sont le pays d'habitation, la langue parlée, des caractéristiques physiques (tâches de rousseurs ; couleur des yeux ; habits...). Le genre, l'âge, la taille, l'organisation de la parenté et les préférences/interdictions alimentaires sont aussi des critères de distinction. Mais ces caractéristiques sont aussi des critères de ressemblance (*cheveux ; corps*), de même que les habilités (*courir ; marcher ; faire dodo*). Il est intéressant de comprendre que celui ou celle qui est le ou la plus différent•e, est la personne avec qui les enfants peuvent avoir comme objet de comparaison des caractéristiques qui leurs sont familières. Autrement dit, ce qui est le plus différent, c'est ce qu'ils connaissent, qu'ils peuvent identifier. Comme l'écrit Schaffhauser « notre meilleure expérience de l'autre le ramène à ce qui nous sépare de lui, mais dans un ensemble de représentations qui sont les nôtres ». De la même façon, Claude Lévi-Strauss, dans son livre *Race et histoire* publié en 1952, utilise la métaphore de deux trains qui se croisent pour démonter l'argument des cultures « stationnaires ». Il explique que pour un voyageur dans un train (ici l'observateur issu d'une culture occidentale), lorsqu'un autre train le dépasse, plus la vitesse du train qui passe à côté sera proche de celle du voyageur, plus le voyageur pourra voir les détails de ce train, et donc les comparer. Tandis qu'un train qui irait beaucoup plus vite ou dans une autre direction paraîtrait être un amas flou dont les spécificités sont intangibles pour le voyageur, qui passerait à côté de la plupart des choses qui constitueraient cette culture, et nierait ainsi les évolutions historiques de cette dernière. Nous pouvons donc en conclure qu'il y a un certain delta envisageable de facteurs de comparaisons possibles pour ces enfants, qui comprendrait les caractéristiques qui leurs sont connues, et avec lesquelles ils pourraient se définir.

Ça racontait quoi ce livre [*Les gens sont beaux*] ?

Mina et Katia : Ca racontait que...

Mina : Que quelqu'un est heu.... [rigole]

Mina : Des gens malades !

Mina : Des gens gros ! [rigole]

[...]

Marguerite : Donc c'est ce petit garçon avec son grand père, et en fait il croise... plusieurs personnes qui sont...

Ozgur : Comme lui.

Yannis : Handicapés.

Marguerite : Alors pas que, par exemple la personne...

Ozgur : Pas comme les autres on a dit.

Marguerite : Ouais qui sont pas comme les autres.

Yannis : Qui sommes différentes.

Marguerite : Qui sont différents.

Il est intéressant d'observer les associations d'idées ou qualificatifs que proposent les enfants à propos des personnages du livre qui ont des parcours de vie singuliers, mais pas non plus extraordinaires (une dame a des plaques rouges sur les bras à cause du stress au travail, un monsieur a le dos courbé à cause de son travail, une dame est grosse, un monsieur maigre, une dame noire a des tâches sur le visage à cause d'une crème pour blanchir la peau...). Nous retrouvons les termes « malade », « gros », « handicapé », « pas comme les autres » et « différent » pour les définir. Nous avons une idée de l'imaginaire qui recouvre l'altérité, et de l'acceptabilité différentielle des adjectifs employés. « Malade » et « gros » ont visiblement une charge négative, puisqu'ils font rire Mina quand elle le dit - et même avant qu'elle le dise -, ce qui démontre son intention de dire quelque chose de transgressif. « Handicapé » n'a pas l'air convenable, puisqu'Ozgur reprend Yannis en disant « pas comme les autres on a dit ». Avec son « on a dit », il affirme d'autorité l'acceptabilité de « pas comme les autres », ce que n'a pas l'air d'être « handicapé ». « Différent », semble consensuel peut-être grâce à son caractère abstrait.

Qu'est-ce que c'est une insulte ?

Nous nous sommes rendus comptes, au cour des ateliers, que des insultes revenaient souvent : « pauvre » lors du théâtre-forum, « gros », qui en est devenue une, ne cessant de faire rire les enfants face aux particularités des personnages du livre, et « pute », lors des insultes énoncées par les enfants dans l'exercice d'insultes libres. Nous avons décidé d'approfondir le sujet avec les enfants pour discuter ensemble de ce qu'était une insulte.

Enfants : Waaaa !

Katia : Ooh !

Marguerite : Alors on commence dans cet ordre là allez.

Hugo : Ooooh. C'est heu... L'insulte c'est quand tu dis des gros mots... Heu je peux faire un exemple ?

Marguerite : Vas-y.

Hugo : Heuuu. Je peux dire ?

Marguerite : Vas-y.

Hugo : Heu en fait par exemple, moi et Yannis on s'insulte...

Marguerite : Non pas un exemple avec vous, un exemple avec des personnes qui existent pas.

Hugo : Avec, par exemple, moi et l'imaginaire mon copain, bah moi on s'insulte. Il dit par exemple « tais toi vas là-bas! Casse toi ! »

[...]

Yannis : C'est un mot heu comme heu qui est très pas gentil, et qui heu...

Hugo : Je sais pas.

Yannis : Qui peut blesser les gens ou les rendre [parle avec le tube] triste ou les...

Hugo : Taper !

Yannis : ... faire pleurer !

[...]

Katia : Hum je sais bah c'est des gros mots.

[...]

Hugo : Heuu une insulte c'est quand tu blesses les gens, quand tu... quand tu fais du mal quand tu... Bah voilà quoi.

[...]

Mina : Heu une insulte ça peut blesser des gens, c'est des trucs méchants, c'est bon.

[...]

Marguerite : Les principales insultes, c'est pute, la dernière fois y'avait...

Yannis : Nique ta mère !

Marguerite : Non.

[Mina rigole]

Marguerite : Pauvre, y'avait gros.

Pourquoi c'est des insultes ?

Hugo : Parce que...

Katia : Beeeeh...

Julien : Non, t'attends

Katia : Parce que... heu parce que. C'est des insultes.

Marguerite : Mais pourquoi ces mots là et pas des autres ? Vas-y Hugo.

Katia : Tiens. [le bâton de parole]

Hugo : Parce que ça c'est des mots méchants, ça peut blesser quelqu'un, et dernière chose heu... c'est pas bien.

Yannis : Heu oui c'est qu'est-ce que Hugo, je voulais dire qu'est-ce que Hugo a dit, et surtout c'est méchant parce que ça vient heu des voyous dans la cité.

[...]

Julien : Sur toutes les insultes qu'on a dit depuis le début...

Mina : Mais parce que, parce que c'est notre cerveau qui...

Julien : Pourquoi c'est ces mots là qui ont été choisis pour blesser et pas d'autres ?

Mina : ...cerveau qui dit.

Autour de l'insulte « pauvre »

Mina [explication de la scène de théâtre-forum] : En fait c'était pas que on inversait, parce que je voulais dire « est-ce que tu veux être mon amie ? Haha non parce que t'es toute seule et t'es une pauvre » [rit un peu]

Marguerite : Ah tu voulais lui faire un piège.

Katia : Oui on dirait j'étais une pauvre.

Marguerite : Ça veut dire quoi t'es une pauvre ?

Yannis : Ça veut dire tu vis dans la rue.

Katia : Ça veut dire je suis pauvre, j'ai pas de l'argent, je suis pas riche.

Yannis : Et tu vis dans la rue.

Mina : Oui t'es pauvre.

Katia : Et j'ai pas de villa.

Yannis : T'as pas de domicile.

[...]

Yannis : Et qu'elle... et qu'elle veut pas jouer avec elle parce qu'elle vit dans la rue et elle récolte des centimes pour que les gens qui leur donne.

[...]

Hugo : Bah je rigole sale pauvre !

[Les enfants rient]

Katia : Stop !

Marguerite : Ouais ok.

Marguerite : Katia a dit stop. Pourquoi ?

Katia : Parce que, c'est méchant qu'est-ce qu'il a dit Hugo.

Marguerite : Ouais.

Hugo : Ouais, trop bien !

Katia : Très méchant.

Marguerite : Ouais.

Katia : Heuuu, et du coup, moi je pense que Ozgur, là il va pleurer, beaucoup [rire]. Il va aller dire à ses parents et ses parents ils pourra rien faire, parce qu'ils sont pauvres.

[Les enfants rigolent]

[...]

Marguerite : Pourquoi c'est méchant de dire à quelqu'un...

Hugo : C'est un mot méchant.

Yannis : Parce que tu le traite de de quelqu'un qui est... tu traites heu de quelqu'un.

Katia : De quelqu'un qu'il est pauvre.

Yannis : Alors alors que tu sais rien sur lui si tu le connaît même pas.

Yannis : Juste t'as des habits troués tu connais même pas la mode, là tu dis « t'es nul ».

[...]

Hugo : Heu parce que, parce que c'est un mot méchant. Et déjà de un c'est pas bien de dire sale pauvre, t'es méchant quoi. Déjà de deux, aussi, c'est pas bien de dire des mots méchants, déjà de trois c'est pas bien d'insulter les gens.

[...]

Mina : C'est grave d'être pauvre parce qu'on a pas, on pas de vêtement.

Hugo : Mais si !

Katia : Mais si que, que notre vêtement il est déchiré mais sinon imagine...

Mina : Non.

Katia : ...Attends imagine.

Mina : On a pas de maison on est dans la rue.

Katia : Attends je peux dire un truc ? Imagine bah moi...

Katia : Bah moi je suis riche mais je mets des vêtement qui sont déchirés, du coup ya quelqu'un, ya quelqu'un qui vient, il me dit que je suis pauvre, et moi en fait je...

Mina [chuchote] : Tu veux dire t'es riche. [rigole]

Katia : Hein ?

Marguerite : Vas-y vas-y continue Katia.

Katia : Et moi je peux la dire que je suis riche, et elle si elle me croit pas bah je vais la, je vais la montrer la preuve chez moi, je vais la ramener chez moi, je vais la voir. Et je vais la surveiller si elle vole pas des trucs.

Mina : Heu, c'est, c'est grave parce que on a déjà, on a pas de maison, on vit dans la rue.

Katia : Hm hm.

Mina : Et notre maison on fabrique avec du carton.

Marguerite : C'est ça être pauvre pour vous ?

Yannis : Non.

Hugo : Ouais !

Katia : Et ça tombe avec du vent.

Marguerite : C'est quoi être pauvre ?

Yannis : Moi pour moi...

Marguerite : Vas-y, prends le bâton.

Yannis : Moi pour moi être pauvre c'est être une personne avec des habits déchirés, et heu qui n'a pas beaucoup de nourriture par rapport à NOUS qui a un frigo rempli, et tout et tout.

[...]

Yannis : Et la troisième chose, c'est que... Les pauvres bah ils ont pas de... d'habitat.

Mina : D'habitat ? Ca veut dire quoi d'habitat ?

Hugo : D'habiter !

Marguerite : De maison.

[...]

Hugo : Ah oui heu pauvre pour moi...

Mina : Eeeeet gros !

Hugo : ...ça veut dire t'as des habits déchirés marrons, tu vis dans la rue.

Mina : Bah c'est du carton.

Hugo : Heu tu fais des maisons en carton mais le vent te...

Yannis : L'emporte.

Hugo : ...l'emporte la maison jusqu'à au bout du monde, ensuite, heu...

Mina : On met un carton comme ça, comme ça !

Hugo : Heu si ya, si ya un moins de riche que toi, et que tu fais semblant d'être pauvre, et lui il dit « ah sale pauvre nanana » et après bah le pauvre il va dire « bah moi je suis riche » et le lui, le riche, il va dire « heu bah je te crois pas » et lui, lui il va montrer la peur [?] et du coup il va être choqué.

Marguerite : Ok.

Yannis : J'ai rien compris.

Autour de l'insulte « gros•se »

Hugo : C'est pas grave parce que imagine eux, lui, par exemple, moi mon ami imaginaire imagine je suis gros. Et là mon ami imaginaire il me dit « ah ouais t'es gros bababa », et si lui il mange trop, il devient un ballon, pas comme moi.

[...]

Marguerite : Alors pourquoi c'est drôle ? Est-ce qu'on peut être gros et beau ?

[...]

Mina : Eh imagine moi je suis grosse et belle !

Yannis : Maigre et beau !

Marguerite : Ouais complètement.

Katia [en réponse à Mina] [rigole] : Moi aussi !

[Katia et Mina rigolent énormément]

Katia : Moi aussi ! De toutes façon je suis grosse et m... Voilà je suis grosse !

[Entrecoupé par les rires des des filles]

[...]

Marguerite : Et belle. Est-ce que c'est une honte...

[Les filles rigolent beaucoup]

Marguerite : Finalement est-ce que c'est la honte d'être gros ?

Enfants : Noooooon !

Marguerite : Alors ?

Katia : En, en fait, moi j'ai honte, j'ai la honte. Pourquoi moi j'ai la honte de montrer mon ventre.

Marguerite : Toi t'as la honte de montrer ton ventre ?

Katia : Oui. [mi-rire]

[...]

Yannis : Heuuu. Heu moi, dans la rue, avec mon papa, quand je vois une dame heu...

Yannis : ...grosse, heu moi je, dans ma tête je dis, je dis qu'elle est grosse mais elle est pas moche.

Marguerite : Hmm hmm.

Yannis : Et aussi je vois des personnes noires, qui sommes très, heu, très très très...

Hugo : Tristes.

Yannis : Bien. Très bien comme j'ai mon ami Mike ou Kylian Mbappé il est trop fort. Bah ça veut pas dire que t'es noir et que t'es grosse que tu peux pas être gro... Que tu peux pas être fort.

[...]

Marguerite : Et pourquoi on se... Pourquoi on se moque des gens en fait ?

Katia : Pourquoi ils sont moches !

Mina : Pour rigoler !

Marguerite : Parce que ils sont moches... Pour rigoler... Et du coup pour...

Mina : Pour péter !

Katia : Pour se moquer !

Mina : Pour répéter !

Katia : Embêter même !

[...]

Julien : Et ton pantalon il est moche. Qu'est-ce qui fait la différence entre une insulte et pas une insulte ?

C'est quoi qui fait la différence dans ce qu'on dit aux gens ?

Yannis : C'est la vvvvvvvvérité ?

Bibliographie

ARIÈS, Philippe, 2014, [1960], *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Points Histoire.

BALLA, Stéphane, 2024, « Positionnalité », *Anthropen*. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.47854/gea2f270>.

BEAUBATIE, Emmanuel, 2023, « Savoirs multisitués, Les reliefs de la positionnalité », *Raisons politiques*;

BEAULIEU, Baptiste, 2023, *Les gens sont beaux*, Les Arènes.

BECKER, Howard S., 2020 [1985], *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*, Éditions Métailié.

BESSE-PATIN, Baptiste, 2014, « Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs », in Sylvie Ayral et Yves Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

BILLIG, Michael, 2005, *Laughter and Ridicule*, Sage Publications Ltd.

BOAL, Augusto, 2007 [1971], *Le théâtre de l'opprimé*, La Découverte Poche.

BONNARDEL, Yves, 2020, *La domination adulte, l'oppression des mineurs*, Le Hêtre Myriadis.

BOURDIEU, Pierre, 1987, *Choses dites*, Les Éditions de Minuit.

BRETON, André, 1985 [1924] [1930], *Manifestes du surréalisme*, Gallimard.

BUSTARRET, Anne H, 2007, « Le folklore enfantin dans le développement de l'enfant », in Moreau, Michèle, Ben Soussan, Patrick, Bustarret, Anne H. et Cazalet, Marie-Hélène (dir), 1, 2, 3... comptines ! Toulouse : érès, 1001 bébés.

COUDRAY, Sophie, 2016, « Le théâtre de l'opprimé », *Recherches et Education*, 16.

COUSINET, Roger, 1950, *La vie sociale des enfants : essai de sociologie enfantine*, Les éditions du Scarabée.

CRAWFORD, Sally, 1999, *Childhood in Anglo-Saxon England*, Sutton edition.

DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Presses Universitaires de France.

DELPHY, Christine, 1994, « Minorité légale ou incapacité réelle ? Le statut des enfants », *Les Cahiers du Genre*.

DELEUZE, Gilles, 2011, *Différence et répétition*, Presses Universitaires de France.

FREIRE, Paulo, 2023 [1968], *La pédagogie des opprimés*, Agone.

FROZZINI, Jorge, 2021, « Interaction », *Anthropen*. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.47854/anthropen.vi0.51159>

GARNIER, Pasacle, 2015, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et Sociétés*.

GODRIE, Baptiste, JUAN, Maïté, CARREL, Marion, 2022, « Recherches participatives et épistémologies radicales : un état des lieux », *Participations*.

GOFFMAN, Erving, 1975 [1963], *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Le sens commun (coll), Les Éditions de minuit.

GOFFMAN, Erving, 1973 [1956], *La présentation de soi, La mise en scène de la vie quotidienne I*, Le sens commun (coll.), Les Éditions de minuit.

GOFFMAN, Erving, 1973 [1971], *Les relations au public, La mise en scène de la vie quotidienne II*, Le sens commun (coll.), Les Éditions de minuit.

GRAEBER, David, 2019, « La sagesse de Kandiaronk : la critique indigène, le mythe du progrès et la naissance de la Gauche », *Revue du MAUSS permanente*, [En ligne]. <https://www.journaldumauss.net/?La-sagesse-de-Kandiaronk-la-critique-indigene-le-mythe-du-progres-et-la>.

HEJOAKA, Fabienne, JACQUEMIN, Mélanie, BOUILLON, Florence, 2022, « Enquêter avec les enfants et les adolescent·e·s : enjeux, terrains, outils », *Enquêter avec les enfants et les adolescent·e·s*, 43.

HOOKS, bell, 2017 [1984], *De la marge au centre*, Cambourakis.

HUTCHBY, Ian, MORAN-ELLIS, Jo, 1998, « Situating Children's Social Competence », *Children and Social Competences*, Falmer Press.

JAKOBSON, Roman, 1963, « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Édition de Minuit.

JAMES, Allison, PROUT Alan, 1990, « A new paradigm for the sociology of childhood ? », *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer Press.

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT, Alan, (eds), 1998, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.

JAMES, Allison, JAMES, Adrian L, 2004, *Construction Childhood, Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan.

JENKS, Chris, (ed.), 1982, *Sociology of Childhood*, Essential readings, Batsford and Academic and Educational Ltd.

KASTORYANO, Riva, 2005. « Introduction. Définir l'autre en France, en Allemagne et aux Etats-Unis », in *Les codes de la différence Race, origine religion. France, Allemagne, Etats-Unis*, Kastoryano (dir.), Presses de Sciences Po.

KITZINGER, Jenny, 1988, « DEFENDING INNOCENCE : Ideologies of Childhood », *Family secrets: child sexual abuse, Feminist Review*, vol.28.

LAMOUREUX, Ève, 2021, « Recherche participative », *Anthropen*. DOI : <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/anthropen/article/view/51166>.

LANCY, David, F, 1996, *Playing on the Mother Ground: Cultural Routines for Children's Development*, Gulliford Press.

LAPLANTE, Julie, 2021, « Agentivité », *Anthropen*. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.47854/NJFW6857>.

LE COURANT, Stefan, 2013, « Moi je viens de Mars, et toi ? », *Terrain*. [En ligne] DOI : 10.4000/terrain.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1987, [1952], *Race et histoire*, Folio, Gallimard.

MOÏSE, Claudine, 2011, « Gros mots et insultes des adolescents », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*.

MORIN, Olivier, 2013, « Introduction : les équivoques du rire », *Terrain*. [En ligne] DOI : 10.4000/terrain.

PELEN, Jean-Noël, 1988, « De la moquerie et de ses états », *Le Monde alpin et rhodanien. Revue régionale d'ethnologie*.

PAGIS, Julie, LIGNIER, Wilfried, 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Seuil.

PASQUIER, Sylvain, 2003, « Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences », *Revue du MAUSS*.

PERGAUD Louis, 1985 [1912], *La guerre des boutons*, Larousse.

POUEYTO Jean-Luc, 2014, « L'écriture discrète des Manouches », in Catherine Coquio et Jean-Luc Poueyto (dir.), *Roms, Tsiganes, Nomades : Un malentendu européen*, Karthala.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald, 1940, « On Joking Relationships », *Africa: Journal of the International African Institute*.

RAYOU Patrick, 1998, *La grande école : Approche sociologique des compétences enfantines*, Éducation et formation, Presses Universitaires de France.

MARTIN, Rod A., PUHLIK-DORIS, Patricia, LARSEN, Gwen, GRAY, Jeanette, WEIR, Kelly, 2003, « Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire », *Journal of Research in Personality*.

SCHAFFHAUSER, Philippe, 2004, « Remarques sur quelques problèmes épars de reconnaissance de l'autre », in *Les formes de reconnaissance de l'autre en question*, Ben Naoum et al. (eds.), Presses universitaires de Perpignan.

STEINMÜLLER, Hans, 2013, « Le savoir-rie en Chine », *Terrain*. [En ligne] DOI : 10.4000/terrain.

VASQUEZ Ana, MARTINEZ Isabel, 1990, « Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation », *Enfance*.

VINEL, Virginie, ZALTRON, Francesca, 2020, « Enfants acteurs, enfants agis, Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance », *Revue des sciences sociales* [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.4752>.

WHITTEMORE, Robert. D, 1989, *Child caregiving and socialization to the Mandinka way: Toward an ethnography of childhood*, Unpublished Ph.D. Dissertation, UCLA-Los Angeles.

WILLIAMS, Patrick, 1997, « L'écriture entre l'oral et l'écrit », in Daniel Fabre (dir.) *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Ministère de la culture.

Vidéographie

BRICOUT, Bernadette, CERIMES. (2016, 30 novembre). *LE FOLKLORE ORAL DE L'ENFANT*. [Vidéo]. Canal-U. <https://doi.org/10.60527/0g2m-5466>.

Webographie

GROLLEAU, Edwige, 2025, « Immigration : expulser les parents d'un mineur délinquant étranger ? Pourquoi "ce n'est pas une bonne idée" selon un avocat toulousain », *La Dépêche*. <https://www.ladepeche.fr/2025/01/11/immigration-expulser-les-parents-dun-mineur-delinquant-etranger-pourquoi-ce-nest-pas-une-bonne-idee-selon-un-avocat-toulousain-12437049.php>

Déclarations

Déclaration de Genève, 26 septembre 1924. https://www.learningplanetinstitute.org/wp-content/uploads/2023/11/DDE_Declaration1924.pdf.

Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959. [https://fr.wikisource.org/wiki/D%C3%A9claration des Droits de l'E2%80%99Enfant \(1959\)](https://fr.wikisource.org/wiki/D%C3%A9claration_des_Droits_de_l'E2%80%99Enfant_(1959)).

Convention Internationale des Droits de l'Enfant, du 20 Novembre 1989. <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/#Les-articles-de-la-CIDE>.

Discographie

SYLVESTRE, Anne, 2007, « Laissez les enfants », *Bye Mélanco*, EPM.