Mélissa NAYRAL, Anthropologue, PhD, Chargée de cours à l’Université Toulouse Jean Jaurès, Chercheur associée du LISST-CAS (UMR 5193) et du CREDO (UMR 7308)

Enquêter pour que les enfants parlent d’eux, parler d’eux pour que les enfants enquêtent

Mélissa NAYRAL

***L’élaboration du texte n’étant pas encore suffisamment avancée pour que les arguments de fond apparaissent véritablement, le texte ci-dessous est à considérer comme une base de discussion avant tout. J’en suis désolée et vous remercie par avance des échanges que nous pourrons avoir !***

# Résumé

[provisoire]

Cet article vise à rendre compte de différentes dimensions méthodologiques pouvant être impliquées par un travail de production de connaissance anthropologique avec des enfants de 6 à 10 ans. Ce texte s’appuiera largement sur la mise en regard de deux projets d’enquête ethnographique avec et par des enfants menés entre 2015 et 2020. Il s’inscrit dans une perspective intellectuelle qui considère le jeune public comme dépositaire d’un savoir unique et qui, ce faisant, souhaite pouvoir se saisir de sa parole et de ses expériences.

Dans un premier temps, il s’agira de revenir sur ces deux expériences de projet bien distinctes les unes des autres. Ces derniers diffèrent en effet par leurs chronologies, leurs contextes de réalisation (insulaire ultramarin pour le premier, rural pour le second) ainsi que leurs supports de restitution (sortie plein air, film). Ces différences n’empêchent néanmoins pas de constater que dans les deux cas, plus encore qu’une sollicitation directe de la parole, c’est bien la conduite d’enquêtes ethnographiques **par** les enfants qui a permis de la faire émerger afin d’en tenter ensuite la collecte.

Dans un second temps, et en faisant ponctuellement appel à d’autres expériences de diffusion scientifique auprès d’enfants parfois très jeunes (moins de 5 ans), il sera question des modalités de conduite de ces enquêtes et de ce qui peut permettre aux enfants « d’ouvrir l’œil ethnographique » sur leur propre environnement social et culturel et, comme en miroir, de ce qui peut permettre aux adultes de faire de même sur les enfants. Le texte fera régulièrement appel à des données audios et des photographies afin de s’approcher d’une analyse « en trois dimensions ». En effet, l’argument défendu ici étant qu’avant de pouvoir enquêter et produire de la connaissance avec ou auprès d’enfants en tant que chercheur, il importe d’abord de pouvoir leur parler d’eux ou en tous cas, de partir de ce qu’ils font et de ce qu’ils sont en mobilisant à cet effet, différentes intelligences par le biais de différents outils.

# Abstract

[upcoming]

# Introduction

(à venir)

* Travail présenté ici au carrefour de la médiation scientifique et de la production scientifique, ni complètement l’un ni complètement l’autre => nécessite de faire appel à plusieurs registres biblio.
* Limites de la « médiation scientifique » comme adaptation du langage scientifique à un public non scientifique
* Proposition d’une « médiation active » qui permet la production de connaissance via outils méthodo particuliers.

# I Les deux expériences

Deux projets différents par leurs temporalités l’un est achevé depuis 2016 tandis que l’autre a été réalisé au cours de l’année scolaire interrompue de 2019-2020.

Des projets qui se distinguent également l’un de l’autre par leurs contextes de réalisation : l’un a été réalisé à Ouvéa, petite île du Pacifique Sud en Nouvelle-Calédonie ; l’autre s’est déroulé dans l’école élémentaire publique rurale du village de Lalbenque dans le Lot (46).

Des projets qui se distinguent enfin par les supports de restitution choisis : sortie plein air pour le premier ; banc-image pour le second.

(à compléter : modalités de mise en œuvre, pédagogies etc.)

## I.1 Collecter des savoirs maritimes à Ouvéa avec des « Cahiers »

Un projet de recherche de 3 ans, intitulé « Une étude comparative des savoirs et perceptions locales des zones coralliennes incluses dans les territoires maritimes français », porté par H. Artaud (MCF au MNHN) et A.Surralès (CNRS), hébergé scientifiquement au Collège de France et intégralement financé par la Fondation de France.

Le projet prévoyait de procéder de manière simultanée à l’examen de 3 zones coralliennes particulières, Mayotte pour l’Océan Indien, la Guadeloupe pour l’Océan Atlantique et l’île d’Ouvéa en Nouvelle-Calédonie pour l’Océan Pacifique. Il s’agissait d’y réaliser et d’y travailler des typologies ciblées (poissons, paysages, techniques de pêche etc.) simultanément afin de réussir à distinguer à terme de grands modèles de savoirs locaux relatifs aux zones coralliennes. L’idée sous-jacente étant que, à terme, les modèles éventuels puissent servir d’appui pour faciliter la bonne gouvernance des Aires Marines Protégées françaises dont on sait qu’elle est complexe sinon cahotique (Beuret et Cadoret, 2016 ; Chaboud et Galletti, 2007 ; Féral, 2011 : 123-135 ; Nayral, 2016…).

Dans cette perspective-là, les connaissances des acteurs locaux des zones marines en question constituent la matière même de ce projet et explique en partie pourquoi les responsables du projet avaient à cœur **d’inclure leur participation** à différentes étapes du projet et de travailler à ce que les résultats de la recherche bénéficient *in fine* d’une valorisation spécifique au niveau local.

Le travail impliquait notamment un projet à mener avec des enfants d’écoles élémentaires, « Les cahiers », et là encore, de manière simultanée dans les 3 îles retenues au départ. Il s’agissait initialement de mobiliser ces élèves dans le recueil de données (noms vernaculaires des poissons, des reliefs et topographies coralliennes) via des « cahiers » conçus pour l’occasion et qui comprenaient des images de poissons, de techniques et divers autres éléments de leur environnement naturel. Toutes les images présentant la particularité de figurer sans légende, celles-ci étant à compléter par les enfants, chez eux, en discutant avec des membres de leurs familles.

Chaque cahier avait été pensé pour constituer par ailleurs un support libre dans lequel les enfants pouvaient consigner, selon les conversations qu'ils auraient avec leur tuteur ou tutrice, tout ce qu'ils jugeraient bon d'ajouter : souvenirs, légendes, proverbes, chants, poésies, ainsi que d’éventuels dessins spontanés, ceux-ci étant déjà connus pour leur pertinence en tant qu’outils ethnographiques (Elden, 2012 ; Calandra, 2013).

Ces cahiers devaient trouver appui sur l’histoire familiale et sur les expériences vécues de l’enfant ou du parent désigné pour l’accompagner dans cette tâche, puisque chaque enfant était censé former un binôme avec un membre plus âgé de sa famille.

Il s’agissait donc d’une démarche pédagogique faisant d’une catégorie particulière des populations concernées, des enfants, des acteurs clés dans la réalisation d’un projet comparatif ; une démarche qui élargissait également leurs horizons aussi en créant comme un espace de dialogue et d’échange ; et enfin, d’une démarche qui travaillait, la transmission des savoirs écologiques locaux relatifs au lagon en mobilisant dans ce travail un élève et le tuteur ou la tutrice de son choix.

Autrement dit, ce projet était relativement éloigné des démarches d’initiation à l’écologie que l’on connait maintenant assez bien et qui oeuvrent pour sensibilier le jeune public à une problématique environnementale particulière en s’appuyant sur la structure scolaire pour prescrire des modes d’êtres et d’usages « durables ». On pense par exemple aux nombreuses animations scolaires ou outils pédagogiques élaborés ou mis en œuvre en collaboration avec des organisations non-gouvernementales telles que la LPO, WWF, différents parc naturels régionaux (Lange, 2016).

Ce projet « des cahiers » reposait en effet sur une dynamique qui, dans la lignée des Childhood Studies considère le jeune public comme dépositaire d’un savoir unique ; savoir, dont la transmission peut être affermie par le cadre scolaire.

S’il convient d’insister sur l’aspect conceptuel de cette partie du projet c’est parce que précisément cela s’est finalement révélé assez éloigné des réalités ethnographiques des trois endroits retenus pour le mettre en œuvre et que les résultats furent bien différents de ceux escomptés au départ.

A la Guadeloupe, aucun travail n’a malheureusement pu être mis en place auprès d’élèves et seuls quelques cahiers (moins de 5) ont été complétés par des enfants mais en dehors du cadre scolaire et d’un projet collectif d’une classe puisqu’il s’agissait des enfants d’interlocuteurs sollicités par ailleurs pour le travail d’enquête. Bilan similaire à Mayotte où, le contexte politique des mois de mars, avril et mai 2016 aura eu raison d’un éventuel projet avec des publics scolaires, l’île de Mayotte connaissant alors une crise sociale d’ampleur. Les déplacements étant déjà parfois impossibles, difficile d’imaginer solliciter des personnes pour une enquête scientifique n’ayant alors aucun enjeu économique ou politique immédiat.

A Ouvéa, le travail des cahiers a quant à lui pu être mené mais uniquement parce qu’il a tiré parti du travail ethnographique d’ampleur réalisés dans les années précédentes (ie mon doctorat) et qu’il a pu bénéficier de mon fort ancrage local et d’autre part d’une compréhension fine de la société.

En effet, le temps imparti pour le travail de terrain (enquête ‘classique’ + projet de « cahiers ») était court (3 mois) et correspondait à une année scolaire déjà entamée (avec donc des projets scolaires déjà prévus et en cours pour certains).

Difficile dans ces circonstances de trouver les moyens de présenter le projet dans les différentes écoles de l’île. Sachant en outre que selon les écoles les enfants ne sont pas locuteurs de la même langue vernaculaire il y avait donc d’emblée un choix scientifique à opérer puisqu’on s’intéressait à des données en langue vernaculaire ; donc peu de temps pour le lancer, puis de leur laisser le temps de compléter les cahiers chez eux en s’assurant qu’ils soient restitués en temps voulus.

Là où c’était vraiment problématique en revanche, c’est qu’en Pays Kanak, les modalités de transmission des savoirs ne ressemblent en rien à celles proposées dans ces cahiers puisqu’elles ne se passent pas sur le mode de la question posée à celui ou celle dont on suppose qu’il ou elle sait et encore moins de l’écriture, mais sur celui de l’observation qui devient progressivement participante (Salomon, 2000 ; Leblic, 2008).

(VIDEO danse wallisienne)

Très rarement verrez-vous un enfant poser une question à un adulte sur une technique de pêche ou même un adulte demander à un autre adulte…Très difficile dans ce contexte, de s’en tenir à ces cahiers.

De + on est dans un contexte où les enfants = francophones mais très faible maîtrise par rapport à des enfants de France métropolitaine, vocabulaire et syntaxe = relativement restreints. Et puis les conversations domestiques ne se font pas en français ; très peu d’investissement des parents sur les devoirs par exemple, let alone des cahiers avec des questions compliquées.

Ce qui s’est passé, c’est qu’il y avait un intérêt de la part des enseignants à faire travailler leurs élèves sur des questions concernant, « pour une fois », leur environnement immédiat, MAIS, l’outil des cahiers n’était pas satisfaisant pour les enseignants, principalement pour les raisons invoquées plus haut.

Pour répondre aux différentes contraintes du projet il aura -rapidement- fallu *traduire* ces cahiers dans un langage qui répondre aux contraintes administratives de la Direction de l’Enseignement en Nouvelle-Calédonie (DENC) afin de trouver des moyens de les utiliser autrement. Suite à des présentations du projet dans plusieurs écoles et à des réunions avec des enseignant.e.s, c’est finalement auprès de 53 élèves de l’école publique de Fayaoue, couramment désignée comme « l’école pilote », et sous la responsabilité du directeur, que le projet sera mis en œuvre pendant cinq semaines en veillant à la cohérence avec le projet d’école qui implique quant à lui tout au long de l’année scolaire la totalité de l’établissement.

Finalement, le projet initial de dépôt de cahier à venir collecter une fois complétés a évolué vers trois interventions en anthropologie dans chacune des trois classes concernées (CE1, CM1, CM2). Entre chacun des passages en classe, les élèves avaient pour tâche de réaliser, dans la mesure de leurs compétences respectives et en s’appuyant sur « les cahiers », de courtes enquêtes auprès de membres de leurs familles ou de leur entourage afin de collecter un maximum de noms de poissons et de techniques de pêche en vigueur ou disparues, dans la mesure du possible, en iaai ou fagauvea.

Il avait également été convenu avec les enseignants qu’une sortie à la journée serait organisée au milieu de période afin de rendre ce projet davantage stimulant. Lors de cette journée « plein air » qui s’est déroulée sous les arbres sur la plage de Guei en contrebas de l’école, les enfants ont ainsi pu prendre part à cinq ateliers animés en continu, toute la journée sur les horaires d’école habituels, (7h30 à 15h). Une fois tout cela réalisé, alors les cahiers, partiellement complétés, pourraient être collectés.

DETAIL DES ATELIERS MENÉS PENDANT LA JOURNÉE DE PLEIN AIR ?

Un des constats réalisés dès le début des enquêtes en dehors de l’école est que si les enfants étaient très familiers des activités de pêche et des poissons du lagon de manière générale, nombreux sont ceux qui ne connaissaient toutefois pas plus de trois noms de poissons en langue (voire zéro pour quelques cas) ou qui n’avaient encore jamais pris part à ces activités.

Il apparaît évident que le travail d’enquête réalisé, si succinct ait-il été, a permis d’apprendre ou de réviser le vocabulaire vernaculaire lié aux poissons du lagon, aux techniques de pêche (actuelles ou oubliées) et de partager des anecdotes familiales en lien avec la mer et Ouvéa. Au-delà de ces considérations, il est certain que le projet a également permis aux familles de prendre part à une activité scolaire très fortement liée à leurs propres activités quotidiennes, tout le monde ou presque à Ouvéa étant concerné par l’activité de pêche, qu’elle soit quotidienne ou rituelle. Au plan scientifique, tout ce travail n’a finalement que peu nourri le projet général si ce n’est pour peut-être insister sur la dimension « fragile » de certains de ces savoirs. Dans tous les cas, ce projet donne à voir des difficultés pour faire enquêter les enfants sur les thématiques voulues, non pas parce qu’elles étaient éloignées de leur environnement social et culturel, mais parce que les modalités d’enquête choisies (individuelles, à faire en binôme avec un adulte, à consigner par écrit) n’étaient pas adaptées à ce public. Les retravailler, en groupe, en classe, pour qu’ils puissent finalement être utilisés dans le travail scientifique s’est donc avéré indispensable.

## I.2 Décrire le village, mener une enquête ethnographique

Le second projet ne consiste pas, au départ, en un projet de recherche alimenté par ou fondé sur des réflexions d’élèves, il s’agit en effet d’un projet pédagogique visant à produire une forme de connaissance anthropologique via des ateliers hebdomadaires à mener sur une année et -très peu- financé sur les fonds de l’école. Ce projet, initié à la demande d’une enseignante de CP-CE1, ambitionnait de donner la parole aux enfants pour les faire réfléchir sur le village où se trouve leur école, qui n’est pas forcément celui où ils et elles vivent, ainsi que sur leur place dans cet espace social là. Pour cela, le choix s’est porté sur la réalisation d’un accompagnement à l’élaboration et à la mise en œuvre d’une enquête ethnographique. Laisser les élèves tirer leurs conclusions pour entendre ce qu’ils et elles avaient à dire à propos de ce village.

Une des idées de fond de ce projet était de travailler la pluralité des regards particuliers pouvant être portés sur un même objet scientifique, ici un espace géographique, celui d’un village. Faire l’expérience du point de vue et de ses variations au fil du temps, de l’espace, du public…..Travailler aussi la pluralité des formes de discours (administratif, humoristique, sensible, imaginaire…) et en mobiliser certaines pour mieux servir un propos.

Le projet proposait donc de familiariser ces 23 élèves de CP-CE1 avec les méthodes des sciences sociales en leur donnant pour tâche de documenter un espace déterminé dans le cadre d’un travail coopératif : construire ensemble du savoir sur son lieu de vie ou d’apprentissage, apprendre sur soi-même et sur les autres.

Pour cela, et comme de véritables scientifiques, les élèves devaient tenir un carnet de terrain, faire de l’observation participante, prendre des photos, s’interroger eux d’abord puis questionner les autres ; échanger entre eux, débattre aussi, conclure, écrire des textes courts et rendre compte de leur travail à travers un diaporama final.

Le projet a étéconstruit en trois phases. Une première (Octobre-Décembre) articulée autour de l’apprentissage de la lecture de carte et d’une (re)découverte du patrimoine du village d’un côté et d’une familiarisation avec l’anthropologie par des ateliers thématiques de l’autre (identité, diversité culturelle, sons, etc.), l’émergence de premières thématiques de travail pour l’enquête à venir.

Une seconde (février-mars), construite sur l’enquête (sa préparation et sa conduite) et qui inclue une phase de travail intensive de 4 matinées sur le terrain ainsi qu’une analyse des données.

Une troisième enfin (avril), destinée à l’analyse des résultats de l’enquête et à leur valorisation dans la réalisation d’un diaporama qui reprend les différentes phases du travail et s’achève par des projets ou des demandes explicites et précis de la part des élèves. Il était prévu que ces résultats soient présentés dans un premier temps à la nouvelle municipalité ainsi qu’à la fête de fin d’année de l’école.

Anthropologie, altérité, points de vue, patrimoine bâti, architecture, enquête, coopération, rigueur scientifique...autant de notions auxquelles ces jeunes élèves de 6 et 7 ans auront eu l’occasion de se frotter, « pour de vrai ». En classe, mais aussi sur « le terrain », dans les rues du village comme dans leurs têtes, leurs préoccupations d’enfants ont peu à peu évolué vers des objets d’étude rigoureusement construits, donnant lieu par la suite à des observations et des analyses de grande qualité.

Leurs propositions finales, parfaitement réalistes pour un certain nombre d’entre elles, montrent notamment à quel point les discours des adultes et des enfants, s’ils se rejoignent parfois, traduisent des représentations du monde complètement différentes.

Malheureusement la fermeture des écoles aura eu raison de la dernière partie du projet

# II Faire « ouvrir l’œil »

* Point biblio sur intelligences multiples : cf Gardner

8 formes d’intelligence visuelle/spatiale que tout le monde possède et qui peuvent être développées jusqu’à un bon niveau tout au long de notre vie, à condition d’y être encouragé : capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision (dans ses 3D); intelligence musicale/rythmique : capacité à être sensible aux structures sonores, rythmiques et musi- cales; Intelligence verbale/linguistique : capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes leurs formes; intelligence logique/mathématique : capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique; intelligence corporelle/kinesthésique : capacité à utiliser son corps d’une manière fine et élaborée, à s’exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets; intelligence interpersonnelle : capacité à entrer en relation avec les autres; intelligence intrapersonnelle : capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même ; intelligence du naturaliste : capacité à reconnaître et à classifier des formes et des structures dans la nature.

* Montrer lesquelles ont été mobilisées dans les projets et comment (description des outils) + dialogue avec injonctions pro de décloisement, différenciation, etc.
* Revenir sur les conclusions des enfants et ce que, mises bout à bout, elles nous disent de leurs points de vue, de leur vision.

…

[Ecrire ici votre article en utilisant les styles donnés : Titre 1 et 2 (ne pas utiliser le titre 3), Liste, Lien hypertexte et Citation. Ce dernier style place vos citations avec une marge supplémentaire, et ne doit être utilisé que pour les longues citations ou extrait d’entretien. Insérez simplement les notes de bas de page (et non de fin de texte) et les tableaux à l’aide des fonctions spéciales. Appliquez le style Références aux appels bibliographiques dans le texte, en prenant garde de l’appliquer uniquement à l’année de l’ouvrage référencé et éventuellement les pages : « Comme le précise Latour (1986 : 12) » ou « Ce que l’auteur mentionne déjà dans un précédent ouvrage (Lévi-Strauss, 1949) ». Le style Commentaires sert à tous les commentaires hors-texte que vous souhaitez adresser au secrétaire de rédaction ou au webmaster. Cela vous permet, notamment, de préciser l’insertion des documents multimédias dans le texte.]

# Bibliographie

[Référez-vous à notre note aux auteurs pour les modèles bibliographiques demandés]

Beuret, Jean-Eudes, and Anne Cadoret

2016

Aire Marine Protégée, Intérêt Général Environnemental et Territoire, Un Rendez-Vous Manqué ? Le Cas de Mayotte. VertigO - La Revue Électronique En Sciences de l’environnement 1(16): 1–31.

Calandra, Maëlle

2013

Faire dessiner le terrain. La nature à « risques » et les jardins de subsistance de Tanna et Tongoa (Vanuatu). Techniques & Culture. Revue semestrielle d’anthropologie des techniques(60). Les éditions de l’EHESS: 182–201.

Chaboud, Christian, and Florence Galletti

2007

Les Aires Marines Protégées, Catégorie Particulière Pour Le Droit et l’économie ? Mondes En Développement 2 (138) : 27–42.

Demory, Matthieu and Arthur Imbert

2020

Des sociologues à l’épreuve de la médiation scientifique: du doute àla réflexivité. Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales, ConservatoireNational des Arts et Métiers (CNAM), Pays-de-la-Loire.

Eastes, Richard-Emmanuel

2004

Les pièges de la médiation scientifique. Propositions de « bonnes pratiques » : 6.

Elden S.

2012

Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’. *Childhood* 20(1): 66–81.

Féral, François

N.d.

L’évolution de l’administration française des aires marines protégées. Revue juridique de l’environnement(spécial): 123–135.

2011

L’extension récente de la taille des aires marines protégées : une progression des surfaces inversement proportionnelle à leur normativité. VertigO - la revue électronique en sciences de l’environnement(Hors-série 9). <http://vertigo.revues.org/10998>, accessed January 31, 2017.

Fortin-Debart, Cécile

2003

Le Musee de Sciences Naturelles, un partenaire de l’école pour une education relative a l’environnement :du message scientifique au débat de société. VertigO - la revue électronique en sciences de l’environnement(Volume 4 Numéro 2). Les éditions en environnements VertigO. <http://journals.openedition.org/vertigo/4494>, accessed January 25, 2021.

Lange, Jean-Marc

2016

Enseigner des savoirs incertains, hybrides et complexes. Spirale - Revue de recherches en education N° 58(2). Association pour la Recherche en Éducation: 145–158.

Leblic, Isabelle

2013

Vivre de la mer, vivre avec la terre… en pays kanak : Savoirs et techniques des pêcheurs kanak du sud de la Nouvelle-Calédonie. Vivre de la mer, vivre avec la terre… en pays kanak : Savoirs et techniques des pêcheurs kanak du sud de la Nouvelle-Calédonie. Travaux et documents océanistes. Paris: Société des Océanistes. <http://books.openedition.org/sdo/594>, accessed January 25, 2021.

Nayral, Mélissa

2016

Une étude comparative des savoirs et perceptions locales des zones coralliennes incluses dans les territoires maritimes français, Recueil de données Ouvéa, Nouvelle-Calédonie. Paris: Museum National d’Histoire Naturelle.

Salomon, Christine

2000

Savoirs et Pouvoirs Thérapeutiques Kanak. Paris: Presses Universitaires de France.

Wojcieszak, Eric, and Abdelkarim Zaid

2016

L’accompagnement en sciences et technologie à l’école primaire : entre médiation didactique et médiation d’expertise scientifique. RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies(13). Éditions de l’École normale supérieure de Lyon: 103–132.