



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

18 | Printemps 2017

Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques

Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage

Doing research with children: the necessity of unlearning

Investigación con niños: la necesidad del desaprendizaje

Claire de Saint Martin et Daisy Queiroz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8342>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Claire de Saint Martin et Daisy Queiroz, « Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 03 octobre 2017, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8342>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage

Doing research with children: the necessity of unlearning

Investigación con niños: la necesidad del desaprendizaje

Claire de Saint Martin et Daisy Queiroz

Introduction

- 1 Les deux recherches exposées ici présentent la caractéristique de se faire avec des « acteurs faibles¹ » – enfants brésiliens de communautés économiquement défavorisées, enfants français en situation de handicap – qui ont intégré les représentations de ces catégorisations socialement produites, de même que la normativité scolaire. Ces représentations entravent leur participation active à la recherche, alors que nous postulons qu'une réalité ne peut se comprendre sans la perception de ceux qui la vivent. Comment faire une *recherche avec* des enfants socialement disqualifiés, qui tendent à intégrer cette disqualification, pour autoriser une production de connaissances ?
- 2 Par une étude transversale aux deux recherches, l'article dégage ce que nous nommons « la nécessité du désapprentissage » pour que les enfants deviennent acteurs de la recherche. Le désapprentissage se définit comme un processus d'émancipation par rapport aux modèles normatifs intégrés par chacun. Il s'exerce dans une réciprocité : celui des enfants et celui des chercheurs, qui, par l'analyse des implications², portent une attention particulière à leur posture. Il est à noter que cette réciprocité ne s'entend pas au sens de la responsabilité : les chercheurs, en tant que garants de la recherche en assument la responsabilité, tant au regard du terrain que de la communauté scientifique.
- 3 La chercheuse brésilienne, Daisy Queiroz, a mené une recherche intervention avec un groupe d'enfants d'une favela de l'intérieur de l'État de Rio de Janeiro. L'objectif était de comprendre certaines des conditions nécessaires à l'apprentissage inventif, à partir de l'expérience collective de lecture des textes littéraires³. Les rendez-vous se sont déroulés dans un espace au milieu de leur communauté, pendant cinq ans. La chercheuse a assumé

les rôles de narratrice, en lisant les textes littéraires pour les enfants, et d'animatrice des activités collectives d'expression artistique utilisées pour faire résonner les effets des histoires, principaux dispositifs de son intervention⁴. La chercheuse française, Claire de Saint Martin, a questionné la place des élèves de CLIS 1⁵ (Classe pour l'inclusion scolaire) dans l'école. Il s'agissait de comprendre le rapport à l'institution scolaire de ces élèves à partir de ce qu'ils ont à en dire. La mise en place d'un dispositif original de socio-clinique institutionnelle⁶ a permis aux enfants de trois CLIS 1 de confronter leurs perceptions au cours de dix séances de réflexion collective, et ce durant quatre mois.

- 4 Les deux chercheuses appartiennent au même réseau international *Recherche avec*⁷, collectif qui réunit des chercheurs en sciences de l'éducation, sciences infirmières, psychologie, sociologie et anthropologie, partageant des démarches associant les sujets aux travaux de recherche qui les concernent. Leurs travaux s'inscrivent dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse institutionnelle⁸. Il ne s'agit pas ici de comparer les deux recherches, mais de proposer, à l'appui de deux expériences de recherche avec les enfants, une compréhension de la nécessité du désapprentissage. Au-delà des grandes différences contextuelles, l'école inclusive française, une favela brésilienne, des différences méthodologiques et théoriques, des objets et des résultats de nos recherches, ces travaux montrent comment le désapprentissage peut ouvrir de nouvelles perspectives à tous les acteurs de la recherche.
- 5 Après avoir présenté le cadre théorique, le contexte des deux recherches sera détaillé dans une première partie. La question du désapprentissage sera ensuite abordée dans ces contextes de recherche : que doivent désapprendre les chercheurs et les enfants ? Comment ? La nécessité du désapprentissage pose des questions méthodologiques, éthiques, politiques. Une troisième partie reviendra sur les effets de ce désapprentissage sur les différents acteurs de la recherche.

Contextes des recherches

- 6 Si les deux chercheuses se réfèrent au même cadre théorique, l'analyse institutionnelle, chacune a mené une recherche spécifique.

L'analyse institutionnelle, un cadre d'analyse commun

- 7 Le cadre théorique de l'analyse institutionnelle nous offre des outils conceptuels qui permettent de penser la nécessité du désapprentissage pour mener une *recherche avec* les enfants.
- 8 L'institution est un « espace singulier⁹ », une dynamique définie par trois moments permanents. L'institué, ce qui est déjà là, est bousculé par l'instituant qui vise à le transformer sans le détruire. L'institutionnalisation désigne alors le moment où l'institué absorbe l'instituant, se modifiant aussi. Ces concepts permettent la rupture avec les naturalisations consolidées par les discours scientifiques traditionnels -naturalisations indispensables- « pour que le système social se maintienne, pour la stabilité des rapports sociaux dominants produits et reproduits par les institutions¹⁰ ». Nous ne pouvons penser la société en dehors des classifications établies par les institutions : « les étiquettes collent¹¹ ». Douglas montre comment les classifications sociales constituent le principe stabilisateur des institutions.¹² Dans le contexte scolaire brésilien, les discours

psychologiques dominants produisent des conceptions universelles de cognition et d'apprentissage, utilisées pour soutenir des pratiques pédagogiques discriminatoires et excluantes. Par exemple, l'idée courante de la démotivation des enfants les plus pauvres face aux apprentissages est comprise comme une faute individuelle. Leur manque d'intérêt apparent est décontextualisé : le rôle de l'école n'est pas interrogé dans cette société profondément inégalitaire. Cette naturalisation produit une carence des offres éducatives à ces élèves.

- 9 Le désapprentissage peut dénaturer l'appréhension des enfants comme des personnes faibles, notamment ceux qui ont participé aux recherches présentées ici, désapprentissage essentiel aux chercheuses autant qu'aux enfants pour lesquels il a créé l'opportunité de se « construire » comme acteurs de la recherche.
- 10 Les individus en rapport avec une institution sont pris dans de multiples rapports qu'il est nécessaire de mettre au jour. L'élucidation des non-dits du fonctionnement et des choix de l'institution se fait par l'analyse collective des implications définies dans trois dimensions : organisationnelles, ce qui nous lie matériellement à l'institution, idéologiques, les valeurs de chacun, et libidales, nos affects¹³.
- 11 Tout individu est en rapport avec plusieurs institutions. Lourau définit la transversalité comme « la prise de conscience de l'entrecroisement des appartenances et références de toutes sortes qui à la fois assurent les clivages et la cohésion de nos « collectifs », de notre milieu de vie¹⁴ ». Ici, les enfants ont intégré les normes de l'école, de la famille, du milieu social dans lequel ils vivent, normes qui influent sur leurs manières d'être au monde, leurs actions, leurs façons de penser. La recherche constitue pour eux une nouvelle institution régie par ses propres règles. Le désapprentissage les autorise à entrer dans ce processus par l'opportunité offerte de penser et d'agir différemment.
- 12 Le chercheur a ici une responsabilité méthodologique, éthique et épistémologique. L'analyste institutionnel, ou le socio-clinicien institutionnel, s'engage par l'analyse de ses implications et de ses effets sur la recherche. Cette perspective analytique se distingue donc des méthodes cliniques de la médecine et de la psychologie parce qu'elle ne prévoit pas, de façon à préserver la « capacité d'étonnement¹⁵ » du chercheur. Celui-ci ne vise pas à contrôler la situation de recherche et les sujets mais ouvre l'espace au processus de création « avec » les participants.

La recherche brésilienne

- 13 La recherche brésilienne, intitulée « Entre Crianças e Livros: Leitura como criação de estórias¹⁶ », menée par une sociologue et Daisy Queiroz, s'intéresse à la compréhension et la promotion de l'apprentissage inventif. Il s'agit plus précisément de créer les conditions d'une rencontre des enfants avec les textes littéraires, favorisant le développement de la puissance de création propre à la subjectivité¹⁷. Cette perspective se dégage des conceptions essentialistes, qui imposent un modèle abstrait et universel de la subjectivité. Le processus d'apprentissage inventif devient nécessaire pour créer de nouvelles manières de penser et d'agir, permettant d'échapper à la soumission des rapports de domination institués.
- 14 La lecture littéraire en groupe est utilisée ici comme un dispositif de mobilisation de l'apprentissage inventif. Dans le contexte de l'éducation populaire, Freire a montré comment l'expérience de la lecture peut favoriser la construction de pensées critiques et

de nouvelles manières d'agir face aux diverses situations de domination¹⁸. Blanchot et Deleuze soulignent que la lecture littéraire, notamment, provoque ce mouvement¹⁹. Elle nous éloigne des endroits connus, du quotidien et des formes de vie modèle imposées, à travers des personnages inconnus, la musicalité des mots, les images qui se forment. Elle peut aussi permettre une décentration de nous mêmes, de nos regards et de nos manières de penser habituels. La lecture littéraire provoque une expérience de désapprentissage, parce qu'elle offre une opportunité de rupture avec des modèles d'être fréquemment imposés par l'école, la famille et la société en général. Ce pouvoir de déstabilisation peut être renforcé par la lecture en groupe des textes littéraires. Les savoirs et expériences pluriels des participants interrogent les idées et pratiques habituelles, ouvrant ainsi la possibilité d'un apprentissage inventif.

- 15 Le but de cette recherche intervention était de comprendre un objet d'étude entendu comme processus – l'apprentissage inventif – à partir d'une expérience de lecture littéraire avec un groupe d'enfants, hors de l'école. Les données ont été collectées par l'observation participante pendant les diverses activités autour de la lecture et par différents entretiens collectifs avec les enfants. Pendant cinq ans, les chercheuses se sont retrouvées avec un groupe de plus ou moins 15 enfants d'âges variés qui vivent dans un milieu extrêmement défavorisé au Brésil. Les enfants étaient invités à participer du projet et ils ont eu la liberté de l'accepter ou non, d'interrompre leur participation quand ils le voulaient. Les rendez-vous ont eu lieu dans la communauté « Novo Horizonte » où ils habitent, un quartier très pauvre d'une ville productrice de pétrole de l'État de Rio de Janeiro. Les conditions de vies y sont très difficiles, que ce soit en termes de nutrition, de logement, mais aussi d'accès à l'éducation, à la diversité culturelle et au loisir. En outre, ces enfants sont fréquemment emprisonnés dans des catégories stigmatisantes : l'élève incapable d'apprendre, l'enfant violent, sans valeur. Ainsi leur avenir est menacé à la mesure de leur disqualification et ils sont privés de leur potentiel inventif.
- 16 Au début des rencontres, les enfants regardaient de nouveaux livres et faisaient un cercle pour échanger des histoires. Quelques enfants racontaient des histoires qu'ils avaient empruntées et lues chez eux pendant la semaine. D'autres lisaient des poèmes, de petits textes ou des extraits d'un livre pour les copains. Ils aimaient lire à haute voix. À chaque rendez-vous, les chercheuses lisaient un livre, en écoutant leurs commentaires et leurs diverses réactions. Une activité d'expression artistique (dessin, peinture, théâtre, construction d'objets, personnages, scènes avec du matériel de récupération) prolongeait ce temps de lecture dans le but de faire résonner l'histoire chez les enfants un certain temps. Ces activités constituaient d'autres manières de faire « entrer » les enfants dans l'histoire et de faire « entrer » l'histoire dans les enfants. Si la lecture littéraire était une proposition centrale des chercheuses, la routine de travail et ses variations ont été construites avec les enfants.

La recherche française

- 17 À l'école primaire, les élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives et/ou de troubles envahissants du développement peuvent être scolarisés dans des classes ordinaires ou dans des CLIS 1. Dans ce cas, ils occupent une place particulière dans l'école parce qu'ils circulent entre la classe spécialisée et une ou plusieurs classes ordinaires, selon leur niveau scolaire. Il s'agissait de comprendre ce qu'ils avaient à dire de leurs

places dans l'école. La recherche s'est faite simultanément avec les élèves et les enseignantes de trois CLIS 1.

- 18 Les élèves ont été considérés à partir de leurs potentialités. Ces élèves sont surtout identifiés au sein de l'espace scolaire par leurs manques, leurs lacunes. Leur orientation dans une classe spécialisée les désigne avant tout aux autres acteurs de l'école comme des enfants qui ne peuvent pas. C'est pourquoi ils n'ont pas été abordés sous l'angle du handicap, mais les difficultés de chacun ont été considérées de façon pragmatique, en situation, pour permettre à chacun de s'inscrire dans le processus de la recherche. Au cours des séances de réflexion collective, les enfants ont produit des connaissances en situation. Comment rester le garant de la recherche sans adopter une position de surplomb ? Le collectif est très important ici : il permet de décentrer la place de l'adulte, mais aussi aux enfants de s'appuyer les uns sur les autres pour verbaliser leur pensée et la confronter à celle des autres, dans le respect de l'individu. Ils ont pu réfléchir ensemble à leurs rapports à l'institution scolaire par l'adaptation continue du dispositif de socio-clinique institutionnelle²⁰ en fonction des situations singulières de chaque classe.
- 19 Durant quatre mois, la chercheuse est allée toutes les semaines dans les classes. Elle choisissait chaque thème à partir de la discussion qui venait de se dérouler. Elle ne faisait pas d'hypothèses sur leurs discours. Au début de chaque séance, elle présentait une synthèse écrite de la réflexion précédente. Cette synthèse, qui ne reprenait que leurs paroles, était discutée et validée ou corrigée collectivement. Des restitutions perlées²¹, synthèses des discours ponctuant la séance, maintenaient le fil de la discussion, recentraient les élèves quand ils s'éparpillaient, vérifiaient la solidité des discours. Si la chercheuse était garante de la recherche, par le choix des thèmes, les élèves avaient le pouvoir de la réflexion sur ce thème-là.
- 20 La chercheuse passait une demi-journée dans chaque classe et participait à leurs différentes activités, les observait dans la classe, la cour, la cantine. Sa posture de chercheur était constamment affirmée par le journal de recherche dans lequel elle notait ouvertement ses observations. Elle lisait ses notes à celui qui le lui demandait. Cette transparence a facilité l'entrée des élèves dans le processus de recherche, par une compréhension en actes de celui-ci. Chaque acteur de la recherche avait une place précise : les enseignantes ont participé à l'élaboration et à l'adaptation permanente du dispositif, à l'analyse de chaque séance. Les élèves produisaient les données de la recherche par l'analyse de leurs rapports à l'institution. La chercheuse était la garante de l'objet de recherche et du déroulement de celle-ci sur le terrain.
- 21 Ainsi, ces deux recherches se définissent notamment par la proximité du chercheur avec les acteurs du terrain étudié et la participation active de ceux-ci au processus de recherche. Elles se sont faites avec des enfants socialement disqualifiés. Dans des contextes politiques et sociaux différents, le processus de catégorisation a été intégré par les enfants et a nécessité un désapprentissage pour pouvoir les faire entrer dans le processus de recherche, les autoriser à produire des connaissances. Cette dynamique, comprise comme un défi dans le contexte de nos recherches et, en même temps, comme une nécessité pour faire une *recherche avec* les enfants, se déroulera le long des réflexions et expériences présentées ici.

La nécessité du désapprentissage

- 22 Le désapprentissage est compris ici comme une attitude de problématisation des manières de voir et d'agir habituelles. Les réalités universelles et immuables, les savoirs apparemment incontestables et des pratiques quotidiennes perçues comme normales et adéquates ont été interrogés. Cette problématisation conduit à une déstabilisation qui permet la construction d'autres façons de penser et d'agir.
- 23 Le désapprentissage est donc défini comme une posture instituante par laquelle tous les acteurs de la recherche entrent dans le processus de recherche en mettant en question leurs références, automatismes, routines qui existent dans les institutions qu'ils traversent habituellement.

Que faut-il désapprendre ?

- 24 La conception dominante de l'enfance considère les enfants comme faibles, intellectuellement incapables de faire leurs choix. Les deux chercheuses ont travaillé avec des groupes spécifiques : les enfants d'une favela, des enfants identifiés dans le champ du handicap mental et des troubles envahissants du développement. Ces catégories définies renforcent la vision stigmatisante de l'enfance. Au contraire de celle-ci, une vision potentialisante est proposée pour les deux groupes avec lesquels les chercheuses ont travaillé, à partir de leur cadre respectif : le double mouvement d'*infantilização* et d'*adultização* de Corraza et la sociologie de l'enfance.
- 25 Selon Corraza²², la société occidentale contemporaine oscille entre la considération de l'enfant comme un adulte miniature, l'*adultização*, et la préservation de l'idéologie de l'enfance comme pure et innocente, l'*infantilização*. Au delà des spécificités de chaque situation singulière, ce double mouvement sert à affirmer l'identité, la valeur et la supériorité de l'adulte ou du monde adulte. Corraza associe la perspective dominante de l'enfance aux autres catégories considérées comme faibles, dépendantes et marginales. Notre société exerce sur ces groupes des pratiques de rééducation pour les conduire à l'idéal dominant ou à la « normalité ». Ces pratiques se transforment en accord avec les modèles dominants à certains moments historiques, selon les classes sociales et champs de savoirs hégémoniques.
- 26 Cette perspective stigmatisante de l'enfance est particulièrement prégnante quant aux groupes avec lesquels les deux recherches ont été réalisées. Au Brésil, à leur condition déjà faible d'enfant, s'ajoutent quelques unes de ces identités « inférieures » : pauvres, nègres, malades...
- 27 La sociologie de l'enfance²³ comprend l'enfant différemment des travaux en psychologie. Elle dénonce l'appréhension de cette étape de la vie sous le seul angle du développement de l'enfant qui est alors uniquement présenté comme un être en devenir. Son concept clé est celui d'« *agency* » qui « [...] s'oppose à la vision d'un être passif, incompetent, vulnérable, dépendant, incomplet, sorte de tabula rasa à remplir ou de cire à modeler²⁴ ». Tout enfant est un sujet à part entière de la société dans laquelle il évolue, participe activement à sa propre éducation. Il peut comprendre le monde qui l'entoure, choisir et dire son expérience, Il est un acteur social, agit sur son environnement, ne le subit pas passivement. « La notion même d'acteur social le crédite d'une capacité d'action vis-à-vis

des déterminations sociales : il ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement résiste à leur emprise, contrarie leur pression²⁵ ».

- 28 La *recherche avec* les enfants permet la compréhension de rapports sociaux se jouant entre acteurs différenciés d'une institution. « Il s'agit de renverser la proposition classique, non pas de s'interroger sur ce que fabriquent l'école, la famille ou l'Etat mais de se demander ce que fabrique l'enfant à l'intersection de ces instances de socialisation.²⁶ » L'enfant est ici appréhendé dans sa capacité à reconnaître les différentes institutions dans lesquelles il évolue et à dire ce qu'il vit. La validité de sa parole n'est plus alors à déconsidérer, à partir du moment où le chercheur ne s'intéresse pas à la vérité objective, si tant est qu'elle existe, mais cherche à saisir la perception de l'enfant.
- 29 Faire de la recherche avec des enfants nécessite, pour le chercheur et les enfants, de désapprendre la compréhension dominante de l'enfance ainsi que les formes d'agir qui lui sont associées et qui la renforcent. Mais comment désapprendre ?

Une question méthodologique : comment désapprendre ?

- 30 C'est par la méthodologie conçue, non comme un protocole fixe, mais comme des « pistes ²⁷ » dynamiques se construisant au fil du mouvement de la recherche que ce désapprentissage peut se faire.
- 31 Dans la recherche française, les premières séances de réflexion collectives ont été difficiles ; les enfants se coupaient la parole, ne s'écoutaient pas beaucoup, ne réfléchissaient pas ensemble. L'introduction d'un bâton de parole, outil de la pédagogie institutionnelle, qui accorde une importance primordiale à la parole des enfants et privilégie les espaces de parole collective²⁸, a modifié les échanges : seul celui qui l'avait pouvait parler. Ce bâton a aidé les élèves à désapprendre leurs habitudes de la parole scolaire, qui les inscrivait dans une compétition pour savoir qui a raison, qui a trouvé, qui est le meilleur. En écoutant les autres, chacun a pu prendre le temps de réfléchir à ce qui se disait, de formaliser sa pensée et d'entrer véritablement dans une réflexion collective où chacun s'appuie sur l'autre pour exprimer son point de vue.
- 32 À plusieurs occasions, notamment lorsque l'activité de lecture était perturbée, les chercheuses brésiliennes provoquaient la réflexion des enfants par des questions. Cela a constitué un dispositif important pendant la recherche.

Rendez-vous, le 12 novembre 2013 :

Chercheuse : « Qu'est ce que nous empêche de vivre ensemble les rencontres avec le monde de la littérature ? »

*Ane*²⁹ : « Le comportement des enfants perturbe beaucoup. Ils ne vous laissent pas lire. Ils se battent, s'insultent, ils ne respectent pas leurs propres amis. Certains arrivent à l'heure, d'autres arrivent en retard en mettant le bazar. Nous voulons apprendre ce que le livre veut dire, mais nous ne réussissons pas à cause des bavardages. La question du portable aussi. Tout cela entrave. »

Chercheuse : « Qu'est-ce que nous pourrions faire pour que ces choses ne soient plus une entrave ? »

Kely : « Interdire. »

Ane : « Établir l'horaire. Par exemple, ça commence à cinq heures et on peut arriver jusqu'à cinq heures vingt. Et quand on arrive, il faut avoir du respect, l'enseignant lit. Il faut définir des règles par rapport au portable. Il faut s'occuper du matériel. »

Chercheuse : « À votre avis, qui devrait décider ces règles ? »

Plusieurs enfants : « Vous ! Nous ! Chacun d'entre nous ! »

Biel : « Les tantes³⁰ ? Les enseignantes et nous, nous sommes l'exemple pour les petits enfants. »

- 33 Souvent à l'école et dans le contexte familial, la désobéissance aux règles est interprétée comme la résultante d'une personnalité rebelle et violente ou d'un environnement permissif et malsain. Les questions des chercheuses avaient pour objectif de stimuler la réflexion sur les situations vécues et de co-élaborer les règles nécessaires à l'expérience collective de lecture littéraire. Les commentaires des enfants montrent ici la force de leurs habitudes. Mais les questions les conduisent à entrevoir la possibilité d'autres relations par l'élaboration de règles. Les rencontres autour de la lecture ont déconstruit aussi quelques visions des enfants sur eux-mêmes, sur les autres, autant que sur la lecture et, probablement, sur les autres aspects de leur vie.
- 34 En même temps, cette problématisation, les réponses et les questions des enfants opéraient aussi des déplacements des points de vue et des attitudes des chercheuses. Il a ainsi fallu désapprendre l'appréhension négative de la désobéissance aux règles. Celle-ci pouvait constituer une forme de participation, exprimer les intérêts, les opinions et les demandes des enfants. Le commentaire de Bia, par exemple, interrogeait la règle relative à l'âge des participants de la recherche : « Au début, il y avait beaucoup de gens, le groupe s'est réduit, après il a augmenté de nouveau. Les petits enfants sont arrivés. Les plus âgés sont partis. Il y a des règles d'âge, mais il n'y a pas d'âge pour lire. Après un certain âge, il est possible de ne plus y voir d'intérêt. Mais nous prenons les livres pour toute la vie. » Faisant partie de ce processus, les points de vue des chercheuses sur la lecture, l'apprentissage et leur propre rôle ont été interrogés. Ainsi, la dynamique du désapprentissage est apparue comme une condition fondamentale de l'apprentissage inventif.
- 35 Si les contextes de nos recherches diffèrent, de même que les obstacles à l'entrée des enfants dans ce processus, en bouleversant leurs habitudes, ce désapprentissage a permis la libération de forces instituant, ici l'invention d'autres relations des enfants avec la recherche, l'apprentissage et eux mêmes. Le désapprentissage autorise alors l'appropriation par les enfants de la recherche par un processus de créativité dans lequel le collectif est essentiel pour que chacun devienne « auteur de soi-même³¹ ». Mais ce processus exige aussi le désapprentissage des chercheuses des conceptions et des attitudes empêchant les différentes modalités de participation des enfants.
- 36 Pour désapprendre, casser les modèles homogénéisants, la rencontre avec la différence, l'altérité, semble fondamentale. Comme le soutient Deleuze³², quelque chose qui implique l'étrangeté est nécessaire pour déstabiliser les formes instituées de la connaissance. L'impact de la différence remet en question les conceptions cristallisées, les formes habituelles d'être et se donne alors l'espace pour de nouvelles configurations. Plusieurs dispositifs de désapprentissage utilisés dans les recherches présentées ici partagent cette dynamique : expérimenter autrement l'espace, le temps, l'altérité.

Une temporalité plurielle

- 37 La question de la temporalité, toujours complexe, est essentielle au processus de désapprentissage des enfants. Le chercheur approche ici les situations étudiées « en les considérant dans leur dynamique³³ ».
- 38 Pendant la *recherche avec* les enfants brésiliens, la temporalité n'était pas la même selon les divers aspects et moments de l'expérience de la lecture. Le temps d'engagement des

enfants dans la lecture ou dans une activité d'expression artistique différait, de même que le temps nécessaire à la compréhension ou à l'élaboration de ces expériences. La distribution du temps des activités et de l'attention que les chercheuses pouvaient donner à chaque enfant était aussi une question centrale ; de même leur disponibilité de temps pour planifier les rencontres, choisir les livres, organiser chaque activité, faire le ménage du salon, évaluer chaque moment de l'expérience et spécialement celui de leur participation. Ces différentes temporalités s'entrecroisaient, déstabilisant les perceptions et manières d'agir des chercheuses et exigeant la création constante de nouvelles procédures pour y faire face.

- 39 Selon Kastrup³⁴, l'invention de nouvelles formes de connaissance et d'existence s'associe au temps, dans ses dimensions de régularité, de rythme et de surprise, d'inattendu. Les chercheuses rencontraient chaque semaine les enfants, pendant deux heures, et une routine de travail était établie. La persistance des rencontres multiples avec les textes littéraires, du contact concret avec le livre a constitué un dispositif pour échapper au contact fugace et superficiel avec la lecture. Le défi a surtout consisté à créer un temps plus lent et attentif de la lecture, en opposition au rythme accéléré contemporain. Ce « temps de résonance » a contribué à la rupture avec les habitudes cognitives et les manières mécaniques d'agir³⁵.
- 40 Pendant les activités autour de l'histoire, les enfants étaient encouragés au calme, en profitant aussi bien du contact et de l'utilisation des matériaux que du plaisir de l'activité. À travers ce dispositif, l'objectif était de désapprendre la relation hâtive et mécanique avec les activités, très fréquente dans le quotidien scolaire. Dans ce contexte, le résultat de l'activité (une exposition des travaux, l'évaluation) est souvent plus valorisé que le processus – *o fazer* – ce qui tend à compromettre la dimension créative de l'expérience. Ces relations au temps constituaient ici un dispositif méthodologique participant au désapprentissage de la relation des enfants avec le livre et la lecture.

La question de l'espace

- 41 La définition de l'enfance n'est pas une simple question générationnelle, elle questionne également les espaces de socialisation et leurs dispositifs institutionnels³⁶. L'installation en cercle rendait concrète l'égalité des rapports entre les différents participants. Assis en cercle, chacun voit les autres et est vu de la même façon.
- 42 L'organisation prédéterminée de l'espace et son occupation uniforme est constante dans le contexte scolaire. C'est un des mécanismes disciplinaires décrits par Foucault³⁷, qui concourt au contrôle des corps, en augmentant son utilité économique et en minimisant son pouvoir politique. Dans le contexte de la recherche brésilienne, généralement, tout le monde s'installait en cercle pour la lecture de textes littéraires, quelquefois sur des chaises, d'autres fois par terre. Dans ce dernier cas, le risque de dispersion était plus grand, mais les postures plus décontractées favorisaient l'entrée dans le monde de l'histoire. Le cercle formé était une manière de décentraliser l'activité et de permettre les échanges entre les enfants. Cependant, dans le cadre scolaire de la recherche française, il ne suffisait pas à garantir l'expression d'un discours libéré de l'empreinte scolaire, parce que les séances avaient lieu dans la classe. C'est pourquoi un coin spécifique était dédié à la recherche. En entrant dans ce coin, en s'installant en cercle, les enfants savaient qu'ils changeaient de « casquette », n'étaient plus de seuls élèves, mais devenaient des co-chercheurs.

43 Au Brésil, les relations entre les enfants durant ces temps de lecture ou d'activités d'expression artistique étaient quelquefois très compétitives, presque agressives. Un climat complètement différent s'observait quand les rendez-vous avaient lieu ailleurs qu'à l'endroit habituel. Une fois, le groupe est allé dans un parc pour faire des lectures, un pique-nique et où les enfants pouvaient jouer librement. Au lieu des compétitions et des provocations habituelles, ils ont spontanément collaboré pendant les activités proposées. Il était surprenant de voir des enfants qui se bagarrent fréquemment s'entraider à glisser sur la pente avec une feuille de bananier. La diversification des espaces et des activités peut ainsi contribuer à rompre les relations instituées entre adultes et enfants mais aussi entre eux.

La question de l'altérité

44 L'expérience de groupe en soi est une opportunité de rencontre avec l'altérité, c'est à dire avec d'autres expériences de vie, différentes manières de penser, d'habitudes et de valeurs³⁸. Cela peut susciter un type de perturbation qui interroge chacun et ouvre à d'autres possibilités : c'est la dynamique du désapprentissage.

45 L'objectif était la création « avec » tout le long de la recherche. Néanmoins, ce processus exigeait un désapprentissage constant. D'abord, parce que, comme chercheurs, professeurs universitaires, adultes, nous faisons face au risque de l'association « savoir-pouvoir » qui menace toujours la recherche en tant qu'expérience partagée. Dans la recherche française, ce risque était d'autant plus prégnant que la chercheuse, ancienne institutrice, avait enseigné en CLIS 1 et avait été ainsi présentée aux enfants. L'adulte dans l'espace scolaire a une position dominante : c'est lui qui régit la discipline, détient une autorité spécifique³⁹. La parole de l'élève est une parole attendue, une réponse connue aux questions posées, qui affirme cette posture dominante. Comment autoriser alors un discours des enfants différent de celui attendu, voire exigé, à l'école ? Pour différencier l'autorité enseignante, d'ordre disciplinaire, de celle de recherche, les enseignantes assistaient aux séances à une place spécifique, hors du cercle que formaient les enfants et la chercheuse. Cette disposition rendait visible et concrète aux élèves la place de chacun mais aussi la spécificité de chaque activité, scolaire et de recherche. Les enfants ont alors intégré que, dans cette dernière, il n'existait pas de « bonne réponse ». Ils ont pu questionner leurs rapports à l'institution scolaire et en dévoiler les contradictions (celles de l'inclusion, du rapport entre individualisation des apprentissages et normativité scolaire, de la socialisation et la scolarisation en classe spécialisée).

46 Dans le contexte de la recherche brésilienne, la richesse de l'expérience de l'altérité était souvent menacée, à cause notamment de la compétitivité développée par le système scolaire, soumis aux exigences politiques et économiques. Les enfants se disputaient quelquefois les livres et les autres objets, l'attention des chercheuses. Ils critiquaient la lecture, le dessin ou la peinture des autres, et affirmaient la meilleure qualité de leur propre production. Les habitudes de parler tous en même temps, de crier les uns contre les autres jusqu'à se battre, de même que l'agitation motrice et les relations conflictuelles, constituaient autant d'obstacles à la production d'une expérience partagée. Les chercheuses essayaient d'y répondre en faisant circuler la parole et en valorisant la participation de chacun. Une fois, un débat a été proposé sur ce qui serait nécessaire pour améliorer les conditions de vie dans leur quartier. Les participants se sont réunis autour

du tableau et tous se sont relayés pour y écrire des suggestions. Les chercheuses relançaient les commentaires des uns et des autres, de sorte que les opinions pouvaient être débattues et que de nouvelles idées surgissent. Différentes propositions ont été faites, parmi lesquelles :

- Créer une place avec des jouets, un snack-bar, des arbres et un tabouret.
- Paver les ruelles et installer la lumière
- Nettoyer les bouches d'égout.
- Installer des égouts et un meilleur système d'eau.

47 Ce moment a été une expérience de vraie participation et de partage des idées et des émotions. Les suggestions des enfants ont fait partie d'un livre collectif incluant différents travaux qu'ils ont produits cette année-là. Provoquer la circulation de la parole, dans cette situation et d'autres, constituait un dispositif pour promouvoir le désapprentissage des relations hiérarchisées par rapport aux chercheuses et des relations compétitives et belligérantes entre eux, les deux étant des obstacles à la proposition de penser et faire avec.

48 Un des défis des séances de réflexion collective dans la recherche française a consisté à distinguer la critique de la personne de celle des idées et de ne pas réduire la seconde à la première.

CLIS Balzac, 4^{ème} séance réflexion, le 26 février 2013 :

Stéfy : « Les copains, c'est important, si on lui demanderait de jouer avec nous. »

Loman : « En fait, Aurore, elle dit pas vrai... »

Claire : « Vous repartez dans les exemples et les critiques. »

Anis : « C'est important de critiquer. »

Claire : « Si c'est important, alors critiquez et après je fais la synthèse. »

49 On retrouvait dans cette classe l'esprit de compétition exposé dans la recherche brésilienne. Mais cet extrait montre que les élèves ont intégré la distinction et sont véritablement entrés dans le processus de recherche. Ils pouvaient alors s'opposer aux remarques de la chercheuse.

50 La *recherche avec* ne travaille pas sur les participants, n'est pas une relation d'imposition d'objectifs, de relations, ni de formes de penser. Elle suppose une négociation continue avec les acteurs de terrain, implique de faire avec, de construire des connaissances et des transformations de la vie, du monde, avec l'altérité. La prise de conscience des conditions qui empêchent la recherche comme une expérience collective y joue un rôle essentiel. L'attention du chercheur aux conceptions et relations dominantes intégrées par les enfants et par lui-même permet de créer les dispositifs de désapprentissage nécessaires à la *recherche avec*.

51 Le désapprentissage se construit aussi en considérant la rencontre du différent comme essentielle pour déstabiliser, pour créer collectivement quelque chose de nouveau. Dans cette perspective, l'écoute et la disponibilité du chercheur sont fondamentales⁴⁰. Monceau⁴¹ met en relief l'importance des moments de surprise pendant la recherche, quand les attentes du chercheur sont brisées par l'inattendu porté par les événements. Il ne s'agit pas d'apprendre sur mais d'élaborer un processus de construction de connaissances avec les enfants, sans intervenir de façon pré-établie, pour que le chercheur soit sans cesse surpris et laisse surgir des effets imprévus. C'est pourquoi la chercheuse française n'a jamais anticipé les thèmes discutés par les enfants, mais les a proposés à partir de la réflexion qui venait d'avoir lieu. La chercheuse brésilienne a compris que les événements surgis pendant les rencontres avec la littérature pouvaient même interroger

radicalement le but de la recherche. Il a fallu accepter que la lecture ne soit pas également importante pour tous les enfants.

- 52 À partir de la disponibilité et de l'écoute attentive du chercheur au mouvement complexe de la recherche et à ses effets divers, de nouvelles possibilités peuvent naître du travail collectif. Cet aspect méthodologique nous renvoie à la dimension éthique de la *recherche avec des enfants*.

Une question éthique

- 53 Cette dimension est importante dans ce processus. La *recherche avec les enfants* demande d'accepter « l'inconfort consistant à affronter, dans la durée de la recherche et par la négociation avec celles et ceux qui y participent, des questions éthiques, parfois imprévues, souvent prévisibles, qui surgissent avant, pendant et après le temps de l'enquête⁴² ». Nous comprenons l'éthique comme un mouvement qui vient de tous les participants, de leur relations complexes et mouvantes et, en même temps, d'une perspective qui affirme la force de création comme constitutive de la subjectivité et de l'existence. Nous considérons qu'il n'y a pas un modèle ordinaire d'être humain, mais une possibilité de changement permanent⁴³.
- 54 Le sens éthique de la *recherche avec* se réfère à la mobilisation de cette puissance de différenciation. À travers le travail collectif de la recherche, il est possible de promouvoir le processus de singularisation des participants, nécessairement lié aux transformations des contextes de l'existence. L'un de nos défis est alors de guider nos recherches selon « l'éthique de la différence », plus précisément, de faire de la différence/altérité et de la différenciation/autorisation le sens même de la dynamique de l'intervention.
- 55 L'analyse des implications des chercheuses brésiliennes a mis en évidence leurs références de catégorisation de l'environnement, des personnes, des événements. Ce qui se passait dans le groupe cassait leurs jugements préétablis sur les enfants et les situations en général. Vitória n'était pas réductible à la description d'une petite fille vive et querelleuse, ni à une élève incapable d'apprendre parce qu'elle ne savait pas lire à 8 ans. Matheus pouvait-il être considéré comme un garçon destiné à l'échec parce que sa famille trempait dans le trafic de drogue et en conséquence, selon les préjugés, ne prenait pas soin de lui? Un aspect important de l'éthique de la différence est de suspendre les jugements qui classifient et établissent une hiérarchie, pour percevoir les formes subjectives singulières. C'est pour contenir ces risques que la chercheuse française a refusé de considérer les élèves de CLIS 1 à l'aune du handicap.
- 56 Pourtant, le compromis éthique ne consiste pas seulement à reconnaître les singularités complexes des participants et de leurs contextes. Les dispositifs méthodologiques avaient pour but de comprendre et provoquer le mouvement de singularisation. Au contraire des discours et des relations qui maintiennent les enfants dans une condition d'incapacité et de dépendance, faire de la *recherche avec eux* peut les aider à construire et affirmer leur singularité. Lors de la célébration de la journée des enfants au Brésil, les chercheuses ont lu des histoires sur des enfants de différentes régions qui travaillent dans des conditions très difficiles et malsaines. La lecture a suscité un débat intense et les enfants ont pointé diverses contradictions des adultes. João a dénoncé la contradiction suivante : le travail infantile est interdit, mais les adultes reprochent aux enfants pauvres vagabonds de ne pas travailler. Ici la lecture et la discussion ont contribué au processus d'élaboration d'une pensée critique sur leur place dans la société.

Rendez-vous, mercredi le 13 novembre 2013 :

Chercheuse : « Pensez-vous que participer à cette expérience collective de lecture des textes littéraires a changé quelque chose en vous mêmes, dans votre vie ? »

Plusieurs enfants : « l'intérêt de lire. »

Cette affirmation a été suivie de commentaires liés à diverses expériences : « connaître des choses nouvelles », « vivre ensemble avec les amies [...] » « [aller] à des endroits que nous ne connaissons pas encore ». Ces expériences ont des effets, « le livre nous aide à écrire mieux, à raisonner mieux », « nous aurons besoin de lire pour avoir un bon emploi ».

- 57 Dans le contexte brésilien, Il n'existe pas beaucoup d'opportunités pour ces enfants et souvent, ils ne croient pas en leur propre valeur ni dans la possibilité de lutter pour leurs droits et pour une vie différente. Leurs discours, leur participation aux lectures et aux activités d'expression artistique, leur enthousiasme et leur présence aux rendez vous, montraient la naissance de perspectives nouvelles.
- 58 Une année après la fin de la recherche, les chercheuses ont retrouvé les enfants autour d'une lecture littéraire. La majorité des enfants qui avaient participé à la recherche sont venus, indiquant l'importance de cette expérience collective. Il n'est pas possible de prévoir les impacts de la recherche sur chaque enfant, dans quelle mesure les mouvements d'émancipation aux modèles imposés, perçus à différents moments de la recherche, ont persisté. Il n'est pas possible de garantir qu'ils continuent à s'engager dans le processus d'apprentissage inventif. Néanmoins, dans un pays où les enfants et les jeunes nègres et les pauvres meurent jour après jour par toute forme de violence d'État⁴⁴, le fait que ces enfants aient pu, grâce à la recherche, questionner leurs conditions d'existence est déjà très important.
- 59 Nous rejoignons Freire quand il écrit : « Les femmes et les hommes deviennent éducatibles dans la mesure où ils sont reconnus comme inachevés⁴⁵. » C'est par cette conscientisation que toute personne peut participer au processus social de recherche. Ici, en donnant la parole aux enfants et en la considérant, en la respectant, en les rendant acteurs de la recherche, nous leur avons permis de prendre conscience de leurs potentialités. Dans la recherche française, les élèves avaient accepté de participer à la recherche qui leur avait été ainsi présentée : « j'ai remarqué que vous êtes les seuls élèves de l'école à aller dans plusieurs classes. Je vous propose de réfléchir à votre place dans l'école ». Cette formulation avait été pensée : elle visait à signifier à ces enfants, majoritairement identifiés par leurs défaillances, la certitude de leurs capacités à réfléchir. Cependant, « la responsabilité à l'égard de celles et ceux qu'on étudie, qui est en somme le principe de premier ordre, n'est toutefois pas si simple dans sa mise en œuvre effective⁴⁶. » Dans la CLIS Diderot, la 2^{ème} séance s'est déroulée sans la présence de l'enseignante et le groupe a eu du mal à se concentrer.

CLIS Diderot, vendredi 17 janvier 2013 :

Les difficultés de gestion du groupe, liées notamment aux fréquents allers et retour de Marine et à l'épisode Sam, m'ont mise en difficulté et j'ai alors réagi comme une "institutrice" et pas une chercheuse : j'ai retrouvé l'autoritarisme que j'exerçais en CLIS : le ton, les remontrances, les observations, surtout avec Didier, qui m'a bien énervée. Je dois faire attention, car j'outrepasse mes droits et usurpe une place en faisant cela. D'ailleurs, les regards de Didier sur moi en disaient long dessus.

- 60 La posture éthique du chercheur « s'articule autour d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, de la solidarité, de la reconnaissance, de la sollicitude, et non simplement sur des règles, des codes, des lois, des principes déontologiques généraux.

C'est aussi une éthique qui fait appel au doute, à l'incertitude de savoir si on a bien ou mal agi⁴⁷. »

- 61 Ainsi, cette question impose un questionnement permanent de la posture du chercheur pour autoriser les enfants à s'approprier le processus de recherche par la considération d'autrui. « Le fait de me percevoir dans le monde, avec le monde, me place dans une position face au monde qui n'est pas celle de qui n'a rien à voir avec lui⁴⁸. » Ce postulat repose aussi sur la certitude de l'autonomie de l'apprenant, par le respect de sa curiosité et de son aptitude au dialogue. « Savoir que je me dois de respecter l'autonomie et l'identité de l'apprenant exige de ma part une pratique en tout point cohérente avec cette connaissance⁴⁹. » Il en va de même dans les processus de recherche présentés ici ; par exemple, aucun enfant n'était obligé de participer aux séances et chacun pouvait à tout moment se retirer. Ces considérations éthiques ont participé au désapprentissage que tous les acteurs de la recherche ont effectué.
- 62 Le sens éthique de la recherche avec est de créer les conditions pour tous de prendre le pouvoir d'autonomie, de devenir acteurs de la recherche et de leur vie quotidienne. De même que dans le contexte éducationnel débattu par Freire, afin d'atteindre cet objectif, la recherche doit être guidée par la différence tout le temps et dans toutes ses dimensions . Cela exige d'abord le désapprentissage des conceptions uniformes et l'ouverture aux différences présentes chez les enfants. Ce processus peut remettre en cause les buts mêmes de la recherche et les pratiques en vigueur. Par le désapprentissage, les formes de compréhension et les procédures méthodologiques se démultiplient, se différencient. Mais c'est aussi la différenciation – la singularisation – qui s'imposent comme un effet de la dynamique de la recherche. Il ne s'agit pas de diversifier les pratiques en vue de tout niveler, de tout mettre sur le même plan. La recherche, profondément à l'écoute de la différence, vise au contraire à donner de l'ampleur aux forces de création et à ouvrir un espace pour les manières singulières de penser et d'exister. L'attitude éthique, en elle-même, exige un travail constant de désapprentissage pour nous laisser interroger par les différences, produire de nouvelles manières de mettre en œuvre la recherche ; surtout pour laisser les enfants créer leurs propres chemins de penser et d'être.

Une question politique

- 63 Cette question éthique constitue aussi une vision politique⁵⁰ au sens où nous créons des formes d'existence, d'agir et, ainsi, d'autres formes d'organisation du monde.
- 64 En considérant les enfants avec lesquels nous avons travaillé comme des « êtres capables », en portant attention à leur parole, en les rendant acteurs de la recherche, nous écartons la vision discriminante de l'enfance et plus particulièrement de ces enfants. Cela les amène à prendre le pouvoir à un moment de la recherche. La recherche française a ainsi dévoilé les contradictions de l'institution scolaire, notamment sur les politiques d'éducation inclusive. Dans la CLIS Baudelaire, à la fin de la recherche, les élèves ont demandé à écrire une lettre aux autres enfants de l'école, lettre qui commençait par « arrêtez de dire qu'on est bêtes parce qu'on est en CLIS ». Ils ont tenu à apporter chacun dans les classes cette lettre qui a provoqué les réactions des autres élèves. Ils ont alors affirmé publiquement et revendiqué la légitimité de leur place dans l'école. Mais ils ont aussi autorisé leurs pairs à prendre position. Les réponses d'élèves de CM2 montrent que ceux-ci ne déconsidèrent pas les élèves de CLIS, contredisant leurs perceptions : « Bonjour les CLIS, vous êtes des personnes intelligentes, sympas et

courageuses. » « Jamais je n'ai douté de votre intelligence. » « En disant que vous êtes intelligents, vous n'avez pas tort. »

- 65 Finalement, la question de l'altérité et du politique se pose par la façon de ne pas enfermer les enfants dans la catégorie par laquelle ils sont caractérisés. Le discours actuel très fort de l'affirmation des différences se traduit souvent par la multiplication des catégories. Il s'agit d'une nouvelle modulation des relations de pouvoir plus appropriée à la dynamique du capitalisme globalisé⁵¹. Dans le contexte scolaire brésilien, les singularités des élèves sont réduites aux catégories qui, tantôt proviennent des approches biologiques, tantôt sont liées aux déterminants environnementaux, notamment les questions familiales⁵². Ces classifications, construites par les savoirs et pratiques pédagogiques et psychologiques, distribuent les élèves en deux pôles. D'un côté, se trouve « l'élève modèle », conforme aux normes scolaires, de l'autre, « l'élève à problèmes », qui nécessite un traitement approprié. Les différents modes de réalisation continuent à se distribuer d'une façon hiérarchique autour de ces modèles, ce qui implique nécessairement le rejet des formes d'existence et de pensée qui s'en détournent⁵³.
- 66 Les participants de la recherche brésilienne font partie des populations marquées par des façons de penser et de vivre différentes des groupes qui dominent le pays économiquement, politiquement, aussi bien que culturellement. En conséquence, ils sont souvent inclus dans les catégories des élèves démotivés, violents, incapables. Durant les premiers rendez-vous auxquels il a participé, Gabriel détruisait toutes ses productions artistiques. Il les considérait toutes comme horribles. Sa mère nous a raconté qu'il n'avait pas réussi à l'école cette année là et il lui avait dit qu'il n'avait aucune valeur. Au long de nos rencontres, les chercheuses ont perçu qu'il avait beaucoup de difficultés en lecture et en écriture, mais qu'il aimait beaucoup créer et raconter des histoires. Elles l'écoutaient avec attention et l'encourageaient à partager ses histoires avec le groupe. De même, ses productions artistiques ont été valorisées. Peu à peu, il a abandonné le discours selon lequel il ne savait rien faire et n'avait aucune valeur. Cette expérience l'a encouragé à s'efforcer d'apprendre à lire et d'écrire mieux. Il semblait expérimenter la puissance et l'enthousiasme de faire les choses.
- 67 Selon Freire, toute pédagogie dépend des pensées politiques de celui qui l'exerce. La neutralité éducative est une illusion. « De ce point de vue réactionnaire, l'espace pédagogique, neutre par excellence, est alors celui dans lequel les élèves sont entraînés pour des pratiques apolitiques, comme si la manière humaine d'être dans le monde était ou pouvait être neutre⁵⁴. » De la même façon, nous affirmons que toute neutralité de recherche est une illusion et que toute recherche avec est un acte politique. Ici, c'est parce que nous refusons la vision discriminante des enfants que nous mettons en place un dispositif leur permettant de désapprendre cette vision et les autorisons à prendre la parole. En explicitant leurs rapports à l'institution, les enfants deviennent alors des citoyens, responsables de leurs discours et de leurs actes.
- 68 L'affirmation de cette question comme une question politique se retrouve dans le choix du cadre théorique de l'analyse institutionnelle. En effet, celle-ci permet d'étudier « dans les secteurs et les moments apparemment non-politiques, la puissance et l'action du politique en tant que centralité déterminante de toute périphérie⁵⁵ ». Ainsi, quand nous parlons de la *recherche avec* les enfants, nous mettons l'accent sur son engagement politique, sa responsabilité sociale, sa volonté de transformation. Le but n'est pas d'imposer des connaissances dominantes, ni des formes de vivre qui conviennent à

certains groupes économiques et politiques, mais d'ouvrir l'espace pour les infinies façons de connaître et d'exister.

Les effets de ce type de *recherche avec les enfants*

- 69 Nous pouvons alors pointer différents effets de ce type de *recherche avec les enfants* : du point de vue individuel, du point de vue collectif, du point de vue scientifique.

Du point de vue individuel

- 70 Parce que les enfants désapprennent, par la recherche, les routines collectives dans lesquelles ils sont pris, ils peuvent modifier leur place dans le groupe. A cet égard, l'exemple d'Elona dans la recherche française est éclairant. Elona, en CLIS depuis 2 ans ½, est une enfant qui ne parle pas et ne participe pas aux activités scolaires collectives. L'enseignante, l'auxiliaire de vie scolaire et les autres enfants considèrent ce fait comme acquis et ne la sollicitent pas lors des regroupements. Fabienne, l'enseignante, présente ainsi la fillette :

Journal de recherche, CLIS Balzac, lundi 10 décembre 2012 :

Elona : 9 ans. Depuis 3 ans en CLIS ; elle vient de l'hôpital de jour. Une orientation est prévue fin mars, où elle quittera l'hôpital de jour pour ne bénéficier que de deux heures hebdomadaires de service ambulatoire privé très coûteux, « alors que la famille n'est pas riche » [Fabienne] ; elle risque alors de connaître des moments difficiles. Elle vient en CLIS les mardi et jeudi. Elle ne parle pas et, selon Fabienne, assistera aux séances de réflexion collective sans participer. Elle n'accepte de relations qu'avec son enseignante.

- 71 Le premier jour de la recherche, les élèves se présentent. Quand arrive le tour d'Elona, Louis intervient à sa place :

Journal de recherche, CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013 :

Louis me prévient qu'elle ne parle pas et donne son prénom. Je la salue. Elle me regarde attentivement. [...] Les élèves prennent leur photo à tour de rôle. Soudain, Elona s'énerve, me regarde et se tape la poitrine. Je comprends qu'elle veut participer et l'envoie vers Fabienne. Elle aide Elona en accompagnant ses paroles par des gestes.

- 72 La semaine suivante, Elona demande à présenter ses photos, puis, dès la deuxième séance de réflexion collective, demande la parole :

2^{ème} séance de réflexion collective, CLIS Balzac, mardi 4 février 2013 :

Elle montre Sara et lui prend le bras.

Claire : « Tu es contente d'être avec tes copines ? »

Elona : « Ka. »

Claire : « Sara est ta copine ? »

Elona : « Ka yèyè. »

- 73 Au fil des séances, Elona réclame de plus en plus souvent la parole, ce qui surprend ses camarades.

4^{ème} séance de réflexion collective, CLIS Balzac, mardi 26 février 2013 :

Claire : « Elona voulait la parole. »

Elona : « Ak, ak, ak. »

Claire : « Quoi ak ? »

Elona se tape.

Claire : « Quelqu'un t'a tapé ? Elona fait oui et continue de se taper. Qui te tape ? »

Loman : « Raoul. »

Claire : « C'est dans la cour Elona ? »

Elona fait le signe d'étranglement.

Loman : « Étranglée ? Non, c'est dans la cour. »

Claire : « Est-ce que c'est un élève de la classe qui te fait mal ? »

Elona fait signe que non.

Claire : « Est-ce que c'est un élève d'une autre classe ? »

Loman : « Elle peut pas parler. »

Claire : « Elle ne peut pas parler, mais elle sait bien se faire comprendre quand même. »

Elona m'agrippe le bras et me fait un grand sourire. Oui, tu es d'accord avec moi ? Tu ne parles pas, mais tu te fais comprendre ? »

Elona : « Ak, ak. »

Claire : « C'est important de le préciser, même si tu ne parles pas ? Donc, je le redis. »

Je me tourne vers le groupe : elle ne parle pas, mais elle sait se faire comprendre. »

- 74 En prenant sa place dans le groupe de réflexion collective, Elona modifie son rapport aux autres.

Journal de recherche, CLIS Balzac, mardi 05 février 2013 :

15h40. Poursuite de l'écriture de l'histoire à partir d'images incluant bulles et texte. Le déroulement est identique aux autres fois : description collective des images ; écriture en deux groupes : les bulles pour les plus jeunes, le texte narratif pour les autres. Elona écoute peu, se tourne sur le banc et Loman lui demande de la voix et du geste de s'asseoir correctement. Elle émet un mouchoir. Mais quand Fabienne demande à Sara d'aller pointer les animaux de l'image en les nommant, elle s'arrête, se retourne vers le tableau et regarde attentivement ce qui se passe. Puis, elle lève le doigt, mais Fabienne ne la voit pas.

- 75 Quand la chercheuse retourne en classe le 24 juin, pour faire un bilan de la recherche avec les enfants et l'enseignante, elle offre un goûter à tous et surprend Elona proposer des bonbons à Sara. L'enseignante lui dit ensuite : « Elona est présente, et de plus en plus présente dans le groupe classe. Ça, c'est une réalité, d'autant plus qu'elle est passée à temps plein. Et elle est heureuse d'être avec nous et d'être avec les autres élèves. En tout cas, c'est ce qu'elle manifeste. » Elle parvient même à participer à la chorale de l'école ! Les nouvelles modalités de scolarisation d'Elona lui ont permis de prendre sa place dans le groupe. Mais la recherche menée y a sans nul doute contribué, parce que c'est bien au cours de celle-ci qu'Elona a, pour la première fois, participé à une activité collective et que ses camarades ont compris que son absence de langage ne signifiait pas une impossibilité de « dire » et d'être avec les autres.

Du point de vue collectif

- 76 Dans la recherche brésilienne, à partir de l'utilisation des dispositifs mentionnés et d'autres, différentes expériences collectives ont eu lieu. Bien sûr, certains événements ont menacé les partages productifs, comme des disputes qui disqualifiaient l'autre et détournaient les participants de l'activité en cours. Mais, en plusieurs occasions, en grand ou en petit groupe, les participants s'engageaient dans des interactions intenses. Ainsi, à partir d'une histoire qu'ils avaient écoutée, ils ont produit des scénarii en pâte à modeler en petits groupes et ont présenté ces nouvelles versions les uns aux autres. D'autres fois, à la fin d'un rendez-vous, ce mouvement collectif se produisait spontanément, sans l'intervention des chercheuses : ils commençaient à chanter et improvisaient des chorégraphies en un partenariat joyeux et inventif. Complètement pris par l'expérience, ils oubliaient les limites du temps du rendez-vous et les récurrences qui le caractérisaient.

Les enfants ont recréé la musique, ils ont expérimenté différemment l'espace, les sensations et mouvements, de même que les relations des uns avec les autres.

- 77 Cette puissance d'être ensemble s'est renouvelée durant un des derniers rendez-vous. Les chercheuses ont eu la tâche difficile de leur annoncer qu'elles ne pourraient pas continuer les rencontres, de même qu'elles avaient l'intention de parler avec leurs parents pour leur proposer de maintenir au moins le prêt des livres, pour garder le contact de ces enfants avec la littérature. Ils ont réagi tristement, mais en même temps, ils ont activement discuté des possibilités de continuer les rencontres. Ils ont considéré les parents qui pourraient travailler avec eux, une nouvelle peinture des murs, comme ils pourraient faire par rapport au goûter et aux autres aspects des rencontres. Ils ont pris la parole et aussi la *recherche avec* en main, même si la réalisation de leur projet exigeait la participation des adultes.
- 78 À cette occasion et à d'autres, les participants sont devenus acteurs de la recherche. Un processus de mobilisation de leur autonomie a eu lieu, des possibilités d'écrire leurs propres histoires ont été créées.

Du point de vue scientifique

- 79 Le désapprentissage des chercheuses enrichit les connaissances scientifiques. La recherche française a permis d'appréhender les pratiques professionnelles à partir des usagers de l'école, ici les enfants. Ainsi, les réflexions collectives des élèves ont pointé les contradictions de la mise en œuvre de la politique inclusive dans chaque établissement. Effets imprévus de la recherche, ces contradictions ont conduit à un examen critique de l'éducation inclusive. Cet examen a donné lieu à différents articles et communications.
- 80 La *recherche avec* les enfants brésiliens a montré la nécessité du désapprentissage afin qu'un travail collectif de création puisse avoir lieu. Les idées de modèle de la lecture littéraire et d'idéal du lecteur ont été interrogées. Des formes diversifiées d'approcher le texte ont été observées. Les enfants ne comprennent pas toujours le développement de l'histoire dans sa totalité, les relations entre tous les événements ou la hiérarchie entre la structure centrale et les détails. La résonance de l'histoire sur le lecteur peut se faire de différentes façons. Un personnage, une image, une partie de l'histoire ou le rythme de certains mots peuvent toucher le lecteur. La rencontre, la communication se font dans une dimension qui échappe aux façons cristallisées, aux organisations toutes faites, responsables de la répétition de l'identique. Cette résonance qui mobilise le processus de singularisation se réfère au plan des forces instituanes, autrement dit, à la puissance créatrice de la littérature et au plan de production constitutif de la subjectivité.

Conclusion

- 81 La mise en œuvre des dispositifs a permis aux chercheuses de désapprendre pour opérer la dénaturalisation des formes de penser et d'apprendre instituées et pour créer des stratégies d'intervention pour la libération des forces instituanes. Il est fondamental pour que la *recherche avec* se réalise et échappe au risque constant de devenir une *recherche sur* ou la reproduction des modèles de relations dominantes dans l'école et dans le contexte familial. Les participants peuvent assumer le rôle d'acteurs de la recherche, en participant à sa construction et même à la définition de ses objectifs.

- 82 La proposition de *recherche avec* nous semble liée à une perspective qui affirme la complexité, la diversité et le dynamisme de tous les sujets participants. Ceux-ci se constituent comme des réseaux de connexions qui dépassent le plan personnel et nous renvoient aux enjeux économiques, politiques, techniques, des savoirs. Entre autres, cette proposition de recherche met en évidence que ces savoirs, les pratiques de vie et les sujets, sont nécessairement créés « avec », c'est à dire à partir des tensions et des échanges, dont les effets sont inattendus. Le processus de la *recherche avec* ouvre la possibilité de construction des nouvelles modalités de connaissances et de pratiques collectives. Ainsi, elle promeut la rupture des catégorisations qui immobilisent les enfants et leur ouvre des opportunités de devenir auteurs d'eux-mêmes.
- 83 Cette rupture avec l'approche dominante de l'enfance implique aussi de réinterroger toutes les formes de déterminisme. La subjectivité se produit par les rencontres avec les diverses forces de l'existence. Néanmoins, comme le soutient Freire⁵⁶, ces forces sont les conditions de l'existence humaine, mais elles ne sont pas des déterminants irrévocables. Si des opportunités sont offertes, si des possibilités d'échapper aux relations normatives quotidiennes ont lieu, d'autres modulations de la subjectivité peuvent se réaliser. Les enfants produisent d'autres relations, adoptent un nouveau rapport au monde. Bruno nous l'apprend. Souvent agité et agressif verbalement et physiquement, lors des promenades, il marchait lentement parmi les oiseaux, les arbres et les fleurs, en disant : « Tout ça me rend calme ! La nature est un art ! ». En analyse institutionnelle, la recherche joint nécessairement connaissance et intervention. A partir des dispositifs méthodologiques qui interrogent les conceptions et pratiques amenées par le chercheur et les enfants, et d'une perspective éthique et politique qui affirme la valeur de la création, l'opportunité de devenir acteur de la recherche et de sa propre vie peut être ouverte aux participants de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Benevides (Regina), « Dispositivos em ação: o grupo », *Saúde e Loucura - Subjetividade: questões contemporâneas*, n° 6 São Paulo, Hucitec, 1997, p. 183-191.
- Blanchot (Maurice), *O espaço literário*, Rio de Janeiro, Rocco, 2011, 303 p.
- Caiafa (Janice), *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000, (Conexões ; 4), 91 p.
- Corazza (Sandra), « O que faremos com o que fizeram da infância ? », dans Linhares (Célia) et Garcia (Regina) [dir.], *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente*, Rio de Janeiro, Editora Ágora da Ilha, 2001. p. 53-64.
- Delalande (Julie), *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 277 p.
- Deleuze (Gilles), *Diferença e repetição*, Rio de Janeiro, Graal, 1988, 499 p.
- Deleuze (Gilles), *Conversações*, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992, (Coleção TRANS), 323 p.
- Deleuze (Gilles), *Proust e os signos*, 2. Ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003, 173 p.

- Douglas (Mary), *Comment pensent les institutions*, Paris, La découverte, 2004, (1^{ère} édition anglaise : 1986), 226 p.
- Foucault (Michel), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes, 1977, 280 p.
- Freire (Paulo), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1989. (Coleção polêmicas donosso tempo ; 4), 49 p.
- Freire (Paulo), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura), 148 p.
- Freire (Paulo), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse Erès, 2013, (1^{ère} édition : 2006), 166 p.
- Garnier (Pascale), « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Education et sociétés*, 36, (2), 2015, p. 159-173.
- Gavarini (Laurence), « L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? », dans Sirota (RéGINE) [dir.], *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, p. 93-102.
- Kastrup (Virginia), *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*, Campinas, Papirus Ed., 1999, 216 p.
- Kastrup (Virginia), « Cartografias Literárias », *Revista do Departamento de Psicologia UFF. Niterói*, v.14, n° 2, 2002, p. 75-94.
- Kastrup (Virginia), « Pesquisar, formar, intervir », *Anais do XIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia : Pesquisa em Psicologia : formação, produção e intervenção da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia- ANPEPP*, em Fortaleza, maio 2010, p. 172-186.
- Lourau (René), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de minuit, 1970, 298 p.
- Lourau (René), « Analyse institutionnelle et question politique », *L'homme et la société*, n° 29-30, 1973, p. 21-34.
- Lourau (René), *Sociologue à plein temps*, Paris, Epi, 1976, 284 p.
- Lourau (René), *Le gai savoir des sociologues*, Paris, UGL, 1977, 313 p.
- Lourau (René), *Análise Institucional e práticas de pesquisa*, Rio de Janeiro, UERJ, 1993, 114 p.
- Monceau (Gilles), « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », *L'homme et la société* n° 147, 2003, p. 11-33.
- Monceau (Gilles) [dir.], *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan, 2012, 173 p.
- Monceau (Gilles), « Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques », dans Monceau (Gilles) [dir.], *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, l'Harmattan, 2012, p. 15-36.
- Monceau (Gilles), « Effets d'une pratique clinique de recherche », dans Kohn (Ruth Canter), [coord.], *Pour une démarche clinique engagée*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 91-103.
- Oury (Fernand) et Vasquez (Aïda), *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux, Editions Matrice, 1998, (1^{ère} édition : 1967), 288 p.
- Passos (Eduardo), Kastrup (Virginia) et Escóssia (Liliana) [dir.], *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, Porto Alegre, Sulina, 2009, 207 p.
- Passos (Eduardo), Kastrup (Virginia) et Tedesco (Silvia) [dir.], *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano do comum*, Volume 2, Porto Alegre, Sulina, 2014, 310 p.

Payet (Jean-Paul), Giuliani (Frédérique) et Laforgue (Denis), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR, 2008, 246 p.

Queiroz, Daisy Seabra de, *Entre crianças e livros : leitura como criação de estórias*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2014. http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/teses/2014/2014_t_DaisyQueiroz.pdf

Robbes (Bruno), *L'autorité éducative dans la classe*. Paris, ESF, 2010, 265 p.

Réseau international *RechercheAvec*, <http://rechercheavec.com/>

de Saint Martin (Claire), *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise, 2014. <http://biblioweb.u-cergy.fr/theses/2014CERG0702.pdf>

de Saint Martin (Claire), « Une recherche-intervention en classe spécialisée », Dans Marcel (Jean-François), [dir.], *La Recherche-intervention et les Sciences de l'éducation*, Dijon, Éducagri éditions, p. 61-75.

Sirota (Régine), « Émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés* n° 2, 1998, p. 9-33.

Sirota (Régine), « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle dans les choux ? », dans Sirota (Régine) [dir.], *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, p. 13-34.

Tedesco (Silvia), « Literatura e clínica: ato de criação e subjetividade », dans Maciel Junior (Alterives) ; Kupermann (Daniel) ; Tedesco (Silvia) [dir.] *Polifonias: clínica, política e criação*, Rio de Janeiro, Contracapa Livraria Ltda/ Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 141-152.

Tedesco (Silvia), « Linguagem: Representação ou criação ? », dans Kastrup (Virginia), Tedesco (Silvia) et Passos (Eduardo) [dir.], *Políticas da Cognição*, Porto Alegre, Sulina, 2008, p. 113-135.

Tedesco (Silvia) et Queiroz (Daisy), « Éducation et diversité : la nécessité d'interroger la catégorie d'élève à problèmes », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n.56, 4^e trimestre, 2011, p. 213-227.

NOTES

1. Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue, *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR, 2008.
2. René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
3. Virginia Kastrup, *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, Papirus Ed., 1999.
4. Virginia Kastrup « Cartografias Literárias », *Revista do Departamento de Psicologia UFF*, Niterói, v.14, n° 2, 2002, p. 75-94.
5. Les CLIS 1 sont des classes spécialisées scolarisant collectivement des enfants porteurs de troubles cognitifs ou/ et de troubles envahissants du développement. Depuis la rentrée 2015, elles ont été remplacées par des ULIS école (Unité pour l'inclusion scolaire). Cette transformation modifie la composition des CLIS. Ainsi, les CLIS 1 ont été subdivisées en plusieurs ULIS, selon le type de handicap : troubles des fonctions cognitives ; troubles envahissants du développement, troubles sévères du langage. La recherche s'étant déroulée en 2013, la dénomination CLIS est gardée ici.

6. Claire de Saint Martin, « Une recherche-intervention en classe spécialisée », *La Recherche-intervention et les Sciences de l'éducation*, Dijon, Éducagri éditions, 2015, p. 61-75.
7. <http://rechercheavec.com/>
8. René Lourau, *op. cit.*
9. *Ibid.*, p. 31.
10. René Lourau, *Le gai savoir des sociologues*, Paris, UGL, 1977, p. 77.
11. Mary Douglas, *Comment pensent les institutions*, Paris, La découverte, 2004, p. 144.
12. *Ibid.*, p. 83.
13. Gilles Monceau, *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 7.
14. René Lourau, *Sociologue à plein temps*, Paris, Epi, 1976, p. 34.
15. Gilles Monceau, « Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques », dans *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 33.
16. « Les enfants et les livres : la lecture comme création de son propre récit ».
17. Virginia Kastrup, *op. cit.*, 1999.
18. Paulo Freire, *A importância do ato de ler : em três artigos que se completam*, São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo ; 4).
19. Maurice Blanchot, *O espaço literário*, Rio de Janeiro, Rocco, 2011, p. 11-43. Gilles Deleuze, *Proust e os signos*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003, p. 37-48.
20. Gilles Monceau, *op.cit.*, 2012, p. 15-36.
21. Gilles Monceau, « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », *L'homme et la société* n° 147, 2003, p. 31.
22. Sandra Mara Corazza, « O que faremos com o que fizeram da infância ? », dans *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente*, Rio de Janeiro, Editora Ágora da Ilha, 2001, p. 53-64.
23. Julie Delalande, *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001 ; Régine Sirota, (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006.
24. Pascale Garnier, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et sociétés*, 36, (2), 2015, p. 159-173, p. 161.
25. Julie Delalande, *op. cit.*, p. 27.
26. Régine Sirota, « Émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés* n° 2, 1998, p. 9-33, p. 21.
27. Un groupe de chercheurs brésiliens a élaboré la « méthode cartographique », inspirée de l'analyse institutionnelle et de la philosophie de la différence de Deleuze. Cette méthode comprend des « pistes », qui guident le mouvement de la recherche, mais ne le contraignent pas. Le mot « piste » utilisé ici signifie le refus de la mise en place d'un protocole rigide et la nécessité de l'adaptation constante au caractère vivant du terrain de recherche. (Eduardo Passos, Virginia Kastrup, Lílina da Escóssia, 2009).
28. Fernand Oury, Aída Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, Editions Matrice, 1998, p. 94.
29. Tous les noms des enfants ont été anonymés.
30. C'est ainsi que les enfants désignaient les chercheurs.
31. Eduardo Passos, Virginia Kastrup, Silvia Tedesco, *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano do comum*, Porto Alegre, Sulina, volume 2, 2014, p. 15-39.
32. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, Rio de Janeiro, Graal, 1988, p. 215-273.
33. Gilles Monceau, « Effets d'une pratique clinique de recherche », dans Kohn, (Ruth Canter) *Pour une démarche clinique engagée*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 93.
34. Virginia Kastrup, *op. cit.*, 1999, p. 100.

35. Janice Caiafa, *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000, (Conexões ; 4), p. 23.
36. Régine Sirota, 2006, *op. cit.*, p. 21.
37. Michel Foucault, *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes, 1977, p. 130-136.
38. Regina Benevides de Barros, « Dispositivos em ação: o grupo », dans *Saúde e Loucura: Subjetividade : questões contemporâneas*. n. 6 São Paulo, Hucitec, 1997. p. 183-191.
39. Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF, 2010, p. 73.
40. Daisy Seabra de Queiroz, *Entre crianças e livros: leitura como criação de estórias*, Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2014 ; Claire de Saint Martin, *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*, Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, 2014.
41. Gilles Monceau, 2013, *op. cit.*, p. 94.
42. Didier Fassin, « L'éthique, au-delà de la règle. Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud », *Sociétés contemporaines*, 2008/3 (n° 71), p. 117-135, p. 120.
43. Gilles Deleuze, *Conversações*, Rio de Janeiro : Ed. 34, 1992, p. 118-126.
44. *Políticas de Segurança e Direitos Humanos: Enfocando a Primeira infância, Infância e Adolescência*, 1a.ed., 2014.84 p. *Você matou meu filho : homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Anistia Internacional, 2015, 88 p.
45. Paulo Freire, *Pedagogie de l'autonomie*, Toulouse Erès, 2013, p. 74.
46. Didier Fassin, 2008, *op. cit.*, p. 129.
47. Louise Hamelin-Brabant, « La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives », *Recherche & formation*, 2006/2 (n° 52), p. 79-89, p. 88.
48. Paulo Freire, *op. cit.*, p. 69.
49. *Ibid.*, p. 76.
50. *Ibid.*
51. Gilles Deleuze, 1922, *op.cit.*, p. 219-226.
52. Silvia Tedesco, Daisy Queiroz, « Éducation et diversité : la nécessité d'interroger la catégorie d'élève à problèmes », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n.56, 4e trimestre, 2011, p. 213-227.
53. Silvia Tedesco, « Linguagem: Representação ou criação ? », dans *Políticas da Cognição*, Porto Alegre, Sulina, 2008, p. 113-135.
54. Paulo Freire, *op.cit.*, 2013, p. 111.
55. René Lourau, « Analyse institutionnelle et question politique », *L'homme et la société*, n° 29-30, 1973, p. 21-34, p. 30.
56. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

RÉSUMÉS

Les deux recherches présentent la caractéristique de se faire avec des « acteurs faibles » (Payet, Giuliani, Laforgue, 2008) : enfants brésiliens d'une favela, enfants français en situation de handicap, qui ont intégré les représentations de ces catégorisations socialement produites, de même que la normativité scolaire, représentations entravant leur participation active à la

recherche. L'article dégage « la nécessité du désapprentissage » pour que les enfants deviennent acteurs des recherches. C'est par la méthodologie entendue comme un processus dynamique se construisant au fil du mouvement de la recherche (Passos, Kastrup, Tedesco, 2014) que ce désapprentissage peut se faire. La question éthique est importante dans ce processus. La rencontre du différent est essentielle pour déstabiliser et créer collectivement quelque chose de nouveau. Cette question éthique constitue aussi une vision politique (Freire, 2013), par la création de formes d'existence, d'agir et, simultanément, d'autres formes d'organisation du monde. Différents effets de ce type de *recherche avec* les enfants peuvent alors être pointés : du point de vue individuel, du point de vue collectif, du point de vue scientifique.

The two researches characteristically involve "weak actors" (Payet, Giuliani, Laforgue, 2008), respectively: Brazilian children from a "favela" (shanty town) and French children with special needs, integrating representations of the socially produced categorizations, as well as the educational normativity, such representations hindering their active participations in the research. This paper highlights "the need of unlearning" so that the children can become actors in researches. It is by means of the methodology, regarded as a dynamic process being constructed along the research (Passos, Kastrup, Tedesco, 2014), that this unlearning can be achieved. The ethics issue is important in this process. Encountering differences is essential for destabilizing, and thus collectively creating something new. The ethics issue also consists of a political view (Freire, 2013) in the sense of creating new means of existence and of acting, and, at the same time, other ways of organizing the world. Therefore, several effects of this kind of "research with" the children are to be pointed, not only from the individual perspective, but also from the collective and scientific perspectives.

Los dos estudios presentan la característica de realizarse con "actores débiles" (Payet, Giuliani, Laforgue, 2008): niños brasileños de una favela y niños franceses con alguna discapacidad, que forman parte de las conductas de estas clasificaciones que se producen socialmente, al igual que las normativas escolares, representaciones que dificultan su participación activa en la investigación. El artículo destaca "la necesidad del desaprendizaje" para que los niños se conviertan en actores de las investigaciones.

Este desaprendizaje puede realizarse mediante la metodología entendida como un proceso dinámico que se construye a lo largo del desarrollo de la investigación (Passos, Kastrup, Tedesco, 2014). En este proceso es importante la cuestión ética. El encuentro con lo diferente es esencial para desestabilizar y crear colectivamente algo nuevo. Esta cuestión ética constituye también una visión política (Freire, 2013) mediante la creación de formas de existencia, de actuación y, simultáneamente, de otras formas de organización del mundo. Por tanto, se pueden señalar diferentes efectos de este tipo de investigación con niños: desde el punto de vista individual, desde el punto de vista colectivo y desde el punto de vista científico.

INDEX

Palabras claves : análisis institucional, desaprendizaje, diferenciación, niños, investigación con, socio-clínica institucional

Mots-clés : analyse institutionnelle, désapprentissage, différenciation, enfants, recherche avec, socio-clinique institutionnelle

Keywords : institutional analysis, unlearning, children, research with, institutional socio-clinic, differentiation

AUTEURS

CLAIRE DE SAINT MARTIN

Claire de Saint Martin est maître de conférences en Sciences de l'éducation au laboratoire EMA de l'Université de Cergy-Pontoise. Ses travaux portent sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, l'inclusion, le partenariat entre institutions. Elle s'inscrit dans le cadre de la socio-clinique institutionnelle, telle que la définit Gilles Monceau (2012). Elle est l'une des créatrices du réseau international francophone interdisciplinaire *Recherche avec* qui réunit des chercheurs en sciences humaines et sociales réfléchissant sur les questions posées par ce type de recherche. clairesm1709@hotmail.fr

DAISY QUEIROZ

Daisy Queiroz est professeur de psychologie de l'éducation à la Faculdade de filosofia, ciências e letras de Macaé et de psychologie Cognitive à l'Universidade Estácio de Sá (Petrópolis). Ses principaux thèmes de recherche sont la production de subjectivité et l'apprentissage inventif. A partir du cadre théorique et méthodologique de l'analyse institutionnelle, elle réalise des recherches avec des enfants et avec des professionnels de la santé mentale. Elle fait partie de groupe de chercheurs de l'Observatório Nacional de Saúde Mental e Justiça Criminal – UFF et du réseau international francophone interdisciplinaire *Recherche avec*. daisysq@hotmail.com